Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
einer Hohen Philosophischen Fakultät
der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Kurt Hauck
Weißenfels a. S.

Halle (Saale) 1935

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
einer Hohen Philosophischen Fakultät
der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Kurt Hauck
Weißenfels a. S.

Halle (Saale) 1935

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14

* 38875

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Referent: Professor Dr. Menzer

Korreferent: Professor Dr. Stenzel

Tag der mündlichen Prüfung: 19. Dezember 1934

Meiner lieben Frau

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41544704_0075

Inhaltsverzeichnis

Seite

A. Die pädagogische Lage der Gegenwart und das 18. Jahrhundert 1

B. Das Spiel in der Erziehungspraxis des 18. Jahrhunderts 3

I. Die häusliche Erziehung 3

1. Das Spiel beim Adel 3

2. Das Spiel beim Bürgertum 7

3. Das Spiel beim Bauernstand 14

4. Rückblick 18

II. Die öffentliche Erziehung 20

C. Das Spiel in der pädagogischen Theorie des 18. Jahrhunderts 29

I. Die Wegbereiter des Spielgedankens:
Locke — Rousseau — Pestalozzi 29

II. Die Spieltheorien in der deutschen Pädagogik 47

1. Die religiöse Pädagogik:

a) Pietistische Erzieher: Francke — Flattich 47

b) Katholische Erzieher: Overbeck 52

2. Die philanthropische Pädagogik:
Basedow — Gutsmuths — Die übrigen Philanthropen . 53

3. Die humanistisch-romantische Pädagogik:
Kant — Schiller — Jean Paul — Fröbel 59

III. Ergebnisse 114

D. Die praktischen Auswirkungen 121

I. Die häusliche Erziehung 121

II. Die öffentliche Erziehung 121

A. Die pädagogische Lage der Gegenwart und das 18. Jahrhundert.

Der Umkreis der kindlichen Erziehung hat sich ungemein erweitert. Die Ansicht Rousseaus, daß Erziehung bereits mit dem ersten Lebenstage beginnt, ist heute durchweg anerkannt. Der Gedanke, daß neben der zweckvollen Ernsttätigkeit auch das ungebundene, zweckfreie Tun des Zöglings pädagogisch ausgewertet werden muß, ist seit Fröbel Allgemeingut. Erst die Kenntnis sämtlicher kindlichen Entwicklungsstufen und beider Betätigungsformen des Kindes schafft das letzte pädagogische Verständnis und gibt dem Erzieher die Möglichkeit umfassender und sinnvoller Bildungsarbeit. Eine solche Betrachtungsweise muß das Spiel als wichtigen pädagogischen Faktor erkennen und zu verwerten streben.

Für das Kleinkind bildet das Spiel den überwiegenden Inhalt seiner Lebenswelt, für das arbeitende und lernende Kind des schulpflichtigen Alters ist es wichtig als Vorbereitung und Ergänzung seines Ernsttuns. Erst der Rhythmus von Spiel und Arbeit schafft die Voraussetzungen einer harmonischen und totalen, dabei natürlichen und kindgemäßen Gestaltung des Zöglings.

Damit erfüllt das Spiel heute zugleich noch eine wichtige Sonderaufgabe: es schafft dem Kinde geistig und körperlich einen wirksamen Ausgleich gegen den mechanischen Zwang und die Einförmigkeit unseres gegenwärtigen Kulturlebens. Es sichert die Möglichkeit freier, mannigfaltiger und ganzheitlicher kindlicher Entfaltung; denn es ist immer Tätigkeit des gesamten leibseelischen Menschen und zugleich das subjektiv lustvolle Erleben eines Tuns, das frei ist von Fremdzwecken. Es fördert damit Freiheit, Spontaneität und Selbständigkeit.

Das 18. Jahrhundert stand vor ähnlichen pädagogischen Notwendigkeiten. Auch damals fordert man Natur- und Kindgemäßheit gegen Unnatur und Unkindlichkeit, Freiheit und harmonische Menschlichkeit gegen Kulturzwang und Einseitigkeit. Es ist daher verständlich, daß diese Zeit ihr Augenmerk gleichfalls auf das kindliche Spiel richtet und zum ersten Male bewußt und zusammenhängend die pädagogische Bedeutung des Spiels und seine erzieherischen Möglichkeiten prüft. Die andersartige Geisteshaltung, die wenig entwickelte Psychologie und die wissenschaftlich meist nicht genügend unterbaute Pädagogik führen zwar oft zu anderen Ergebnissen als die Gegenwart, wesentlich bleibt aber, daß man ein bisher kaum beachtetes Gebiet der kindlichen Erziehung erstmalig pädagogisch zu betrachten und auszuwerten sucht.

Es soll versucht werden zu zeigen, wie die einzelnen Spieltheoretiker jener Zeit die pädagogischen, psychologischen und sach-

lichen Fragen dieses neuen Problems langsam aufhellen. Dabei ist interessant zu beobachten, wie Art der Forschung und jeweiliges Ergebnis immer in Wechselbeziehung zu den großen geistigen Strömungen der Zeit stehen. Wir hoffen, damit nicht nur reizvolle Vergleichsmöglichkeiten im einzelnen zu geben, sondern das Gesamtproblem des Spiels selbst von den verschiedensten Standorten zu beleuchten und weitere Fragen anzuregen.

B. Das Spiel in der Erziehungspraxis des 18. Jahrhunderts.

I. Die häusliche Erziehung.

Um die verschiedenen Spieltheorien des 18. Jahrhunderts und ihre Einzelforderungen gänzlich verstehen und würdigen zu können, ist eine kurze Betrachtung der häuslichen und schulischen Erziehungspraxis nötig. Sie stand in ihrer wenig kindgemäßen Gesamthaltung dem Spiel meist ablehnend gegenüber.

Am aufschlußreichsten ist zunächst die häusliche Erziehung. Sie schließt ja nicht nur die Erziehung des reiferen, schulpflichtigen Kindes, sondern vor allem auch die des Kleinkindes, des „Spielkindes" ein. Dazu kommt, daß die Volksschulen der damaligen Zeit, erzieherisch gesehen, noch sehr wenig, die höheren und mittleren Schulen verhältnismäßig geringe Bedeutung hatten [1]). Das Schwergewicht der Erziehung und selbst des Unterrichts lag noch bei der Hauserziehung. Hofmeister und Gouvernante, Privaterziehung und -unterricht waren zu Anfang des 18. Jahrhunderts geradezu kennzeichnend für den Adel [2]). Aber auch die anderen Stände, selbst kleine Gewerbetreibende, leisteten sich den Luxus einer häuslichen Erziehung [3]). Die außerordentlich starke Sucht nach ständischer Abgeschlossenheit und der mangelhafte Zustand der meisten öffentlichen Schulen [4]) sind die tiefere Ursache dieser Erscheinung.

1. Das Spiel beim Adel.

Man darf sagen, daß der Adel das Spiel grundsätzlich bejahte. Es geschah nur nicht aus eigentlich pädagogischen Erwägungen und galt nicht für alle Spiele.

Die Spiele, die er gelten läßt, sind ihm vor allem Mittel zur Erreichung des ständischen Erziehungsideals: der Bildung des zukünftigen Hofmannes und Soldaten und der Gesellschaftsdame. Es sind in der Hauptsache Reiten, Fechten, Schwimmen, Jagen und Tanzen, vor allem also körperliche Spiele. Hans Gottfried von

---

1) G. Stephan „Die häusliche Erziehung in Deutschland während des 18. Jahrhunderts." Wiesbaden 1891 S. 1.

2) Derselbe, S. 5. Ebenso M. Bacherler „Deutsche Familienerziehung in der Zeit der Aufklärung und Romantik." Stuttgart 1914 S. 29 und 48.

3) G. Stephan „Urkundliche Beiträge zur Praxis des Volksschulunterrichts im 18. Jahrhundert." Nossen 1889 S. 5. Ebenso A. Fr. Büsching „Unterricht für Informatoren und Hofmeister." Hamburg 1794. 2. Auflage S. 9.

4) Vgl. Fr. Nippold „Erinnerungen aus dem Leben des Generalfeldmarschalls Hermann von Boyen." Leipzig 1889 S. 6/7. Ebenso Ferd. Feldigl „Sonnenblicke ins Jugendland." Urteile über Erziehung sowie Erinnerungen aus der Schul- und Jugendzeit hervorragender Personen. Freiburg i. Br. 1912 S. 108.

Klöden berichtet beispielsweise, daß er besonders „Reiten, Fechten, Jagen erlernt" habe. Das Gleiche sagt man von Ernst Ludwig von Gerlach[5]). Selbst der stark religiöse Zinzendorf mußte als Kind standesgemäß tanzen, fechten und reiten[6]). Die Mädchen wurden in derselben Weise erzogen, nur trieben sie diese Übungen nicht in dem gleichen Umfange[7]). Besonders frühzeitig wurde das Tanzen geübt. Ludwig Freiherr von der Tann z. B. und Reinh. von Dalwigk besuchten bereits mit 6 Jahren Kinderbälle[8]). Amalie von Gallitzin, Elisa von der Recke, Elise Gräfin von Bernstorff[9]) erlernten das Tanzen in demselben Alter. Oft ging man darin sehr weit. J. H. von Hefner-Alteneck berichtet von seiner Schwester, daß sie sogar „Tanz mit Tambourinen und Castagnetten"[10]) erlernte. Die Töchter Maria Theresias erhielten täglich allein vier Stunden Tanzunterricht[11]).

Alle diese Übungen, auch der Tanz, hatten aber in erster Linie den Zweck, die Kinder für das gesellschaftliche Leben körperlich geschickt zu machen. Für rein pädagogische Erwägungen war hier kein Platz. Gedanken, wie etwa kindliche Fröhlichkeit, Selbständigkeit und Funktionslust zu fördern oder gar den Menschen als Ganzes seinem Entwicklungsbedürfnis gemäß zu bilden, waren ausgeschlossen.

Vielleicht müßte man diesen Spielen den Spielcharakter überhaupt absprechen, weil ihnen ja der Eigenzweck fehlt. Wir dürfen indes annehmen, daß dem adligen Zögling die weitaus meisten dieser Übungen, abgesehen vielleicht vom Tanz, durchaus in sich reizvoll und interessant waren und als Spiel empfunden wurden. Der Vater Karl Friedrichs von Klöden z. B. trieb alle diese Sachen mit „leidenschaftlicher Lust und vielem Geschick". Tanzen, Jagen und Reiten waren auch die Freude des elfjährigen Joseph II. von Österreich[12]).

Auch die geistigen Spiele dienten lediglich einer standesgemäßen Beschäftigung. Kartenspiel trieb man selbst im Zeitalter des Pietis-

---

5) M. Jähns „Jugenderinnerungen an Karl Friedrich von Klöden." Leipzig 1874 S. 2. Vgl. auch M. Bacherler, a. a. O. S. 66. Desgl. Jacob von Gerlach „Ernst Ludwig von Gerlach." Schwerin 1903 Bd. 1, S. 9.

6) Herm. Römer „Nikolaus Ludwig Graf von Zinzendorf." Gnadau 1900 S. 14.

7) Vgl. „Fürstin Pauline zur Lippe und Herzog Friedrich Christian von Augustenburg." Briefe aus den Jahren 1790—1812. Leipzig 1903 S. 12. Ebenso: Amalie von Romberg „Vor hundert Jahren." Erinnerungen der Gräfin Sophie Schwerin. Schwerin S. 59 Alfred Ritter von Arneth „Die Geschichte Maria Theresias." Wien 1870 Bd. 1, S. 14.

8) Hugo von Helvig „Ludwig Freiherr von der Tann — Rathsamhausen" Berlin 1882 S. 4. Reinh. von Dalwigk „Erinnerungsblätter an Freiherrn von Dalwigk zu Lichtenfels." Mainz 1881 S. 17.

9) Theodor Katerkamp „Denkwürdigkeiten aus dem Leben der Fürstin Amalie von Gallitzin geb. Gräfin v. Schmettau." Münster 1828 S. 7. „Elisa von der Recke." Herausg. v. P. Rachel, Leipzig 1900 S. 62. 1. Bd. „Elise Gräfin von Bernstorff geb. Gräfin von Dernat." Ein Bild aus der Zeit von 1799—1835. Berlin 1896 1. Bd. S. 28.

10) „Lebenserinnerungen von J. H. v. Hefner-Alteneck." München 1890. S 17.

11) A. v. Arneth „Geschichte etc." 4. Bd., S. 179.

12) M. Jähns, a. a. O. S. 5. A. v. Arneth „Die Geschichte etc.". 4. Bd. S. 163.

mus. Landgraf Friedrich V. von Hessen z. B. mußte, der Zeit entsprechend, unbedingt Kartenspiel und Schach lernen. Die Fürstin von Gallitzin erzählt ähnliches[13]). Musik trieb man fast überall. Sie rechnet besonders bei den Mädchen unbedingt zur Standesbildung[14]). Oft wurde daraus freilich harter Zwang, weil man nicht nach musikalischer Neigung und Befähigung fragte. So schreibt Pauline zur Lippe, daß sie Musik mehr aus „Pflichtgefühl" geübt als aus „Begeisterung" gespielt habe[15]). Die Gräfin Schwerin erzählt, daß ihr Bruder Stanislaus Violine, sie die Harfe spielen mußte, obwohl sie „nicht das geringste Talent hatten." Sie mußten sich der Sitte gemäß „alle in treuem Gehorsam mit musikalischen Übungen quälen"[16]). Nicht anders erging es Elise von Bernstorff[17]). Theaterspiel wurde ebenfalls sehr gepflegt[18]), nur war auch hier alles andere als das kindliche Erlebnis- und Darstellungsbedürfnis maßgebend. Standespädagogische Gründe entschieden. Man wollte auf der Bühne die Kinder für die größere Bühne eines standesbewußten Lebens schulen, mehr nicht. Bezeichnend dafür ist Jaspar von Oertzen, der zur goldenen Hochzeit seiner Großeltern mit seinen Geschwistern ein vollständiges französisches Lustspiel aufführte[19]). Unterhaltungsspiele aller Art vervollständigten die Beschäftigung des adligen Kindes, das zwar lernte, das Leben galant und spielerisch zu führen, rechtes Kinderspiel jedoch kaum treiben durfte.

Charakteristisch für diese Spiele war, daß man alles im Hinblick auf den zukünftigen Erwachsenen tat, kein Wunder, wenn die Kinder in Tracht und Betragen selbst schon kleinen Erwachsenen glichen. Es ist schwer, sich diese kleinen Mädchen in Korsett, Turmfrisur und Stöckelschuhen, die Knaben in Zopf, Kniehose und Galanteriedegen anders als in steifer Wohlerzogenheit und unkindlicher Altklugheit vorzustellen. Verfrühungen waren an der Tagesordnung. Neben den Kartenspielen, die besonders Gottsched sehr verurteilte[20], sind dafür die Pfänderspiele mit ihrer frühreifen Erotik besonders bezeichnend.

Das Verhalten der Erwachsenen zum Kinde allgemein war wenig kindertümlich. Friedrich Meinecke schreibt über die Briefe, die Hermann von Boyen von seinem Vater erhält: „Kein Herabsteigen zu den kindlichen Instinkten, umgekehrt, das Kind wird hinauf-

---

13) Karl Schwartz „Landgraf Friedrich V. v. Hessen-Homburg." Rudolstadt 1878 Bd. 1, S. 35. Vgl. auch Th. Katerkamp „Denkwürdigkeiten etc." S. 10. Vgl. auch G. Stephan, a. a. O. S. 141.

14) M. Bacherler, a. a. O. S. 63 f.

15) „Fürstin Pauline zur Lippe etc." S. 13.

16) „Amalie von Romberg etc." S. 46.

17) „Gräfin Elise von Bernstorff etc." S. 22.

18) Vgl. Konstantin Holl „Die Jugend großer Frauen." Freiburg i. Br. 1912 S. 191. (Über Annette von Droste-Hülshoff.)

19) Hellmuth von Oertzen „Das Leben und Werke des Staatsministers Jasper von Oertzen." Schwerin 1905 S. 5/7.

20) J. Ch. Gottsched „Die vernünftigen Tadlerinnen." Herausg. von Eugen Reischel, Berlin 1902 Bd. 1, S. 62.

gezogen, um möglichst früh an den Lebensformen der Erwachsenen teilzunehmen“ [21]).

Das eigentlich freie Spiel wurde entweder ganz abgelehnt oder nur als notwendiges Übel geduldet. Bemerkenswert ist, daß man alle ritterlichen Spiele bereits in frühester Kindheit begann und schon dadurch das freie Spiel weitgehend unterband. Verstärkt wurde diese Ablehnung noch durch den Pietismus, der Anfang des 18. Jahrhunderts des Adelshaus beherrschte. Gerade dieser strengen und ernsten Lebensauffassung mußte das laute, lustige Tollen und Springen in freier Natur nicht nur nutzlos und schädlich, sondern auch sündhaft erscheinen. Spiele dieser Art waren ihm daher als „weltliche Eitelkeiten strengstens verpönt“ [22]).

Nur beim Landadel gab es Fälle, wo die Kinder ihren Spielen in ländlicher Ungezwungenheit nachgehen konnten [23]). Erziehliche Gesichtspunkte sprechen jedoch auch dort selten mit. Die Schwägerin Schillers berichtet zwar von ihrem Vater, daß es ihm Freude machte, wenn sie „nach den Lehrstunden in munteren Spielen in freier Luft“ ihre „physischen Kräfte“ stärkte [24]); der Allgemeinheit ist eine pädagogische Einschätzung des Spiels aber fremd. Das freie Spiel wurde letzthin doch als Unbeschäftigtsein und Müßiggang angesehen.

Unbeschäftigtsein galt besonders für Mädchen als sträflich. Was die standesgemäße Ausbildung an Freizeit übrig ließ, wurde fast völlig auf häusliche Arbeit verwandt. K. v. Klöden erzählt von seiner Mutter, daß sie von frühester Kindheit an wie angefesselt sitzen und stricken oder in der Wirtschaft helfen und ihre Brüder abwarten mußte. Einmal, als sie einige Minuten ohne Beschäftigung saß, rief ihr die Großmutter zu: „Mädchen, Du tust ja nichts!“ Auf ihre Antwort: „Ich habe nichts zu tun“, erwiderte jene ärgerlich: „Ach was! Wenn ein Mädchen nicht weiß, was sie tun soll, schneidet sie sich ein Loch in die Schürze und flickt es wieder zu“ [25]), was die Kleine dann auch prompt ausführte. Stephan schreibt dazu: „Die Mädchen müssen still sitzen lernen, das galt als Regel der Sittsamkeit“ [26]).

Mangelnde psychologische Einsicht und übertriebenes Standesbewußtsein hinderten den Adel auch, dem Kinde Spielgefährten zu geben. Das verschärfte einerseits die gesellschaftlichen Gegensätze, anderseits trug es in erhöhtem Maße zu frühreifer und unkindlicher Erziehung bei. Selbst die vorurteilslose Kaiserin Maria Theresia durchbricht diesen Grundsatz der Abschließung nicht. Dem siebenjährigen Erzherzog Josef weist sie eine Reihe von Kammerdienern zu, „welche ihm als Gesellschafter zu dienen hatten“ [27]). Auch die

---

21) Friedrich Meinecke „Das Leben des Feldmarschalls Hermann von Boyen“ Stuttgart 1896/99 Bd. 1, S. 12.
22) M. Bacherler, a. a. O. S. 38.
23) Derselbe, a. a. O. S. 38. Dasselbe berichtet Scherr von Blücher, Joh. Scherr „Blücher, seine Zeit und sein Leben.“ Leipzig 1887 Bd. 1, S. 101.
24) Fulda „Charlotte von Schiller.“ Berlin 1878 S. 15.
25) M. Jähns, a. a. O. S. 15.
26) G. Stephan, a. a. O. S. 26.
27) Alfred von Arneth „Die Geschichte etc.“ Bd. 4 S. 162.

Erzherzogin Marie Christine hielt man als Kind stets nur in Umgang mit Erwachsenen, fern von allem kindlichen Verkehr [28]). Absichtliche Abgeschlossenheit stellen Bacherler und Stephan ganz allgemein in der Hauserziehung des Adels im 18. Jahrhundert fest. Die Gefahren, die steter Umgang mit Erwachsenen für das Kind in sich schließt, sieht man dabei gar nicht. Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts vollzieht sich hier ein Wandel.

Außer zu Gesellschaftsspielen gab es wenig Spielzeug. Es galt notwendig als überflüssiger Tand. Erst im 19. Jahrhundert findet das Spielzeug, vor allem die Puppe, geschnitzte Pferde und Soldaten, mehr Eingang. Ob Spielzeuge wirklich so selten waren, wie Bacherler meint, muß jedoch einigermaßen bezweifelt werden, wenn man die Ermahnungen der damaligen Pädagogen liest, die wiederholt vor allzuvielem und kostbarem Spielzeug warnen. Besonders Locke [29]), Jean Paul [30]) und die Philanthropen [31]) weisen darauf hin.

Wie wenig das eigentliche Spiel bewußt gepflegt wurde, geht schließlich auch aus der Tatsache hervor, daß man sich um die Erziehung der Kinder oft bis zum 6. Jahr, also gerade im Spielalter, überhaupt nicht kümmerte, sondern sie Dienstboten überließ [32]).

Allgemein ist festzustellen, daß das Kind in dieser Zeit nur Nebensache im Familienleben ist. Es mußte erst in den Mittelpunkt der elterlichen Fürsorge gerückt werden, ehe eine grundlegende Änderung in der pädagogischen Einstellung des Adels auch zum kindlichen Spiel erwartet werden konnte.

2. Das Spiel beim Bürgertum.

Der Adel hatte bei der Jugend das Bewegungsspiel wenigstens in gebundener Form gepflegt, wenn die Gründe auch nicht pädagogisch waren. Das Bürgertum hat für das Körperspiel selbst in dieser Form wenig Sinn. Besonders die höheren gelehrten Schichten zeigen erstaunlich wenig Verständnis dafür. Gegen diese Kreise richten sich wohl auch in erster Linie die schweren Vorwürfe der zeitgenössischen Pädagogen, daß man die Kinder verweichliche und kränklich mache.

Die Vernachlässigung des Bewegungsspieles ist vielfach belegt. Goethes Eltern z. B. gestatteten, bei allem sonstigen Verständins für das Spiel, ihrem Wolfgang nur, daß er sich im Sommer im sogenannten Gartenzimmer aufhielt, einem Raum nach dem Hofe, der einen Blick über Wälle und Gärten erlaubte. Er fühlte sich besonders ein-

---

28) Adam Wolf „Marie Christine Erzherzogin von Österreich." Wien 1863 S. 9, Bd. 1.

29) John Locke „Gedanken über Erziehung" Herausgegeben von E. v. Sallwürk, Langensalza 1910, § 130 S. 213.

30) Jean Paul „Levana" S. 99 (Reclam).

31) J. H. Campe „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Hamburg 1787 S. 469, 5. Teil.

32) G. Stephan, a. a. O. S. 3.

sam und sehnsüchtig gestimmt, wenn er dort Knaben spielen sah[33]). Ähnlich erzählt Jean Paul von sich. Sein einziger Erholungsort war das väterliche Anwesen, das er aber auch nur selten betrat, weil er täglich 7 Stunden von seinem Vater Unterricht erhielt[34]). Beethoven durfte schon als Vierjähriger nicht mehr spielen. 7—8 Stunden saß er täglich am Klavier[35]). Friedrich August Wolf hat nach Körthes Bericht nie ein Spiel gelernt[36]). Auch Gustav Schwab klagt über mangelnde Bewegung in seiner Jugend[37]). Lessing hatte, ähnlich wie Wieland, als Kind wenig Gelegenheit zum Ausleben und zu freier Körperbewegung[38]). F. Brockerhoff berichtet von J. J. Rousseau: „Ein näherer Verkehr mit gleichaltrigen Knaben fand nicht statt. Traf man draußen mit ihnen zusammen, so sah man ihren Spielen zu, ohne sich daran zu beteiligen“[39]). Joh. Friedrich Böhmer erzählt, daß er bis zum elften Jahre in seiner Heimatstadt Frankfurt nicht den Main gesehen hatte, und daß er vor Freude weinte, als er ihn zum ersten Male sah. Die Folge war, daß seine Mutter ähnliche Spaziergänge für das ganze Jahr verbot mit der Begründung, „daß die Luft dem Knaben nicht wohl tue“. Das Elternhaus schloß ihn ab wie eine verriegelte Burg. Sein einziger Spielplatz war das enge Hausgärtchen, aber auch hier war „nur eine kurze Zeit des Spiels“ gestattet, und alle heftigen Gefühlsausbrüche waren dabei verboten. Er selbst spricht von geringem Selbstvertrauen, Verzagtheit und Blödigkeit im Verkehr infolge dieser mangelnden Spieltätigkeit[40]). Friedrich Hurter schreibt: „Außer der Schulzeit beinahe immer an das Haus gebannt und in diesem ohne Spielgenossen, blieb mir nichts anderes übrig, als in Büchern mich umzusehen“. „Bei der einsamen Lebensweise“, so sagt er weiter, „bei der sparsamen Berührung, in die ich mit anderen, und dann nur mit alten Personen kam, konnte die große Verlegenheit und Unbehülflichkeit in dem Benehmen nicht ausbleiben. Diesem glaubte mein Vater durch Ermahnungen abhelfen zu können.“ Und an anderer Stelle sagt er: „Bei solcher streng gehaltenen Weise fand ich mich zur Ausfüllung meiner Mußezeit auf Selbstbeschäftigung angewiesen, die ohne alle Anleitung meinem vollen Belieben zu Kindereien, Spielereien und Lesereien anheim gestellt blieb“[41]). Ernst Theodor Wilhelm

---

33) Goethe „Dichtung und Wahrheit“ Herausgegeben von Theodor Friedrich, Leipzig (Reclam). 1. Teil, 1. Buch S. 8.

34) Otto von Spaz er „Jean Paul Richter.“ Ein biographischer Kommentar zu dessen Werken. Leipzig 1848, Bd. 1 S. 57.

35) W. Nohl „Ludwig van Beethoven.“ Stuttgart 1927 S. 12.

36) G. Stephan, a. a. O. S. 28/29.

37) G. Schwab „Biographie des Chr. Theodor Schwab.“ Freiburg 1853 S. 6.

38) K. Biedermann „Geistige, sittliche und gesellige Zustände im 18. Jahrhundert.“ Von 1740 bis Ende des Jahrhunderts. Leipzig 1867, Bd. 2 S. 243.

39) F. Brockerhoff „J. J. Rousseau. Sein Leben und seine Werke.“ Leipzig 1863, S. 38.

40) Joh. Janssen „Joh. Friedr. Böhmers Leben.“ Freiburg 1868, Bd. 1 S. 8/10.

41) Friedr. Hurter „Geburt und Wiedergeburt.“ Schaffhausen 1845, Bd. 1 S. 46 und 48.

Hoffmann wuchs als Justizratssohn „ohne Umgang mit Spielgenossen" auf[42]). Jung Stilling kannte bis zum 7. Jahr noch kein Nachbarskind, er war nur Büchern und der eigenen Einbildungskraft überlassen[43]). Friedrich Jacobs berichtet: „Von Ausgehen, Lustwandeln und anderen Zerstreuungen war die Rede nicht. Und so trieb uns die Langeweile zu Arbeiten mancher Art"[44]). Niebuhr durfte wohl mit der Schwester und Freunden zuweilen fröhlich lärmen, sich tummeln oder gar mit seinem Vater selbst Kriegsfestungen bauen[45]), aber es waren nur seltene Gelegenheiten. Im ganzen war auch sein Kinderleben ein Stubendasein. Auch er weist auf die Nachteile einer solchen Erziehung hin. Da ihm äußere Objekte fehlten, richtete sich seine Phantasie einseitig auf die innere Anschauung und auf das Ausmalen von Zuständen und Lebensverhältnissen, zu denen Erzählung oder Lektüre die Grundzüge gegeben hatten. Diese Weltabgeschiedenheit zeitigte ein Phantasie- und Traumleben, aus dem er sich als Jüngling nur schwer freimachen konnte[46]). Theodor Gottlieb Hippel sagt von seinem Vater, einem Pfarrer, „daß er über der Seele den Körper vergaß". Er ließ seinen Sohn an keinen gymnastischen Übungen, auch nicht an Ballschlagen und Kegelspielen teilnehmen[47]). Selbst ein so einsichtiger Mann, wie Dinters Vater, ließ seine Kinder weder schwimmen, noch auf dem Eis gleiten. Alles, was körperliche Übung betraf, galt ihm als gefährlich[48]). Besonders charakteristisch ist eine Ansicht, die der Vater Franz von Kobells vertritt, der selbst im Anfang des 19. Jahrhunderts noch verlangt, die Kinder sollen untertags lernen und abends wie die Alten vernünftig und gemessen auf- und abgehen[49]).

Bemerkenswert sind unter diesen Zeugnissen die Hinweise auf die pädagogischen Folgen. Kränklichkeit und Weichlichkeit, körperliches und geistiges Ungeschick, mangelnde Weltgewandtheit, besonders aber Schwierigkeiten im geselligen Verkehr werden als Folge angeführt. Besondere Beachtung verdienen die feinen psychologischen Feststellungen Niebuhrs, daß mangelnde Körperspiele den jungen Menschen allzusehr auf sein Inneres lenkten und so die Gefahr einer Art Phantasie- und Traumleben heraufbeschworen. Die Auseinandersetzung mit den Dingen kam zu kurz. Von den berufenen Erziehern dieser Zeit sind die Gefahren dieser spielfeindlichen Pädagogik und der pädagogische Wert des Spiels freilich nur sehr vereinzelt erkannt worden.

Es gibt allerdings Zeugnisse, die gerade von viel Spielfreiheit berichten. Klopstock z. B. erhielt mit seinen Geschwistern eine sehr

---

42) Ed. Hitzig „Aus Hoffmanns Leben und Nachlaß." Berlin 1823 S. 12.

43) B. Schlegel „Jung Stillings Lebensgeschichte." Leipzig S. 35.

44) S. F. W. Hoffmann „Fr. Jacobs Autobiographie verfaßt im Anfang des Jahres 1836." Leipzig 1837 S. 3.

45) Perthes „Lebensnachrichten über Bartholdy Georg Niebuhr." Hamburg 1838/39, S. 6/7 Bd. 1.

46) Perthes, a. a. O. S. 10.

47) Derselbe „Biographie des Kgl. Pr. Geh. Kriegsrats zu Königsberg Theodor Gottl. Hippel, zum Teil von ihm selbst verfaßt." Gotha 1801, S. 82.

48) G. Dinter „G. Dinters Leben." Plauen 1860, S. 20.

49) Luise von Kobell „Franz von Kobell." Eine Lebensskizze. München 1884, S. 2.

freie Erziehung. In Friedeburg an der Saale genossen die Kinder „eine uneingeschränkte Freiheit, die zu kühnen Tollheiten lockte. Im wagehalsigen Spiel hingen sie sich Stieren an den Schweif und reizten sie mit stachligen Stecken, daß sie die mutwilligen Knaben in wildem Wirbel umherschleuderten, oder sie badeten heimlich trotz dem Verbot der Mutter, während der Vater mit stillem Behagen bloß warnte: „Jungens, ersauft mir nur nicht!“ [50]) Auch Chr. Zeller erzählt aus seiner Kindheit von lustigen Schlittenfahrten am Schloßberg zu Böblingen [51]). Von vielen lustigen Streichen berichtet auch der unter Handwerker- und Soldatenkindern aufgewachsene Friedrich von Klöden [52]).

Ausnahmen finden wir auch in Kleinbürgerkreisen, besonders bei Handwerkern und Gewerbetreibenden [53]). Soweit es die wirtschaftlichen Verhältnisse zulassen, geben sie den Kindern sehr viel Freizeit zum Spiel, ohne dabei aber pädagogische Absichten zu verfolgen. Neben größter Strenge im Hause stand völlig gedankenloses Gewährenlassen im Freien. Diese Ungebundenheit ging oft soweit, daß man von Amts wegen das übermäßigen Tollen und Spielen auf den Straßen verbieten mußte. So sagt eine Wiesbadener Verordnung vom Jahre 1749: „Es wird den Eltern bei drei Gulden Strafe hierdurch ernstlich angedeutet, daß ihre Kinder von Dato an zu Hause zu behalten und selbige auf die Werktage fleißiger zur Schule und nach deren Endigung zum Lernen und allenfalls zur Arbeit, an Sonntagen, Fest- und Feiertagen aber zur Kirche und zur Katechismuslehre, nach deren Endigung aber zur Lesung geistlicher und erbaulicher Bücher usw. an- und dergestalten von den Straßen und publiken Plätzen der Stadt abzuhalten und selbige nicht auf eine mehr als heidnische Art als wie die ungebundenen Kälber auf den Straßen und Gassen zu männiglicher Ärgernis und Verdruß herumlaufen zu lassen“ [54]).

Dieser Überschwang der Spiellust ist erklärlich. War man der strengen väterlichen Zucht entronnen, so wurde um so hemmungsloser die Spielfreiheit genossen. Das galt auch für die Kinder besserer Kreise, die sich ja besonders selten dieser Freiheit erfreuen durften. Weiße schreibt dazu in seiner Selbstbiographie: „Gewöhnlich wurden die Kinder auf ihre Schul- und Kinderstube verbannt und zu einer Art des Spiel genötigt, wobei sie ihre Kräfte entweder gar nicht gebrauchen oder mißbrauchen lernten, lange Zeit eingesperrt und der Langeweile überlassen, um dann einmal auf den gemeinschaftlichen Tummelplätzen desto ausgelassener und unmäßiger zu sein“ [55]).

[50]) Muncker „Fr. Gottl. Klopstock, Geschichte seines Lebens und seiner Schriften.“ Stuttgart 1887 S. 9.

[51]) W. H. Thiersch „Leben v. Chr. Zeller.“ Basel 1876 Bd. 1, S. 19.

[52]) M. Jähns, a. a. O. S. 25.

[53]) M. Bacherler, a. a. O. S. 202. Josef Galland„ Jos. v. Görres.“ Freiburg i. Br. 1876, S. 17. Fr. Creuzer „Aus dem Leben eines alten Prof.“ Leipzig 1848 S. 13.

[54]) G. Stephan, a. a. O. S. 32.

[55]) Chr. F. Weiße „Selbstbiographie.“ Herausgegeben von E. Weiße und S. G. Frisch. Stuttgart 1806 S. 187.

Größere Spielfreiheit blieb aber immer die Ausnahme. Die Allgemeinheit hielt es mehr oder weniger mit dem Theologen Collin, der in seiner Schrift „Christliche Gedanken zu guter Kinderzucht" sagt: „Die Eltern bringen ihre Kinder um gerade Glieder und Gesundheit, wenn sie ihnen gestatten, des Winters auf dem Eise herumzurutschen oder des Sommers in Flüssen und Bächen zu baden. O, wie manches Kind hat ein Bein gebrochen, einen gefährlichen Fall getan oder wohl gar das Leben im Wasser lassen müssen. Warum läßt Gott solches Exempel geschehen? Gewiß aus keiner anderen Ursache, als daß er sein Mißfallen an solcher Verwegenheit hat und zugleich andere Eltern zu besserer Aufsicht erwecken möge" [56]). Zu dieser Angst um das leibliche Wohl trat, wie beim Adel, die Furcht, daß das freie Spiel zu Müßiggang, Zucht- und Formlosigkeit führe.

Wenig von Kinderlust und Kinderspiel war in den armen Volkskreisen zu spüren. Auch die Kleinsten mußten mit verdienen helfen. Hier war Spiel erst recht Müßiggang. G. F. Schumacher hatte schon frühzeitig den ganzen Haushalt zu führen, zu kochen, zu heizen, Gang und Stube zu reinigen. Koenig mußte viele häusliche Arbeiten verrichten und selbst stricken [57]). Auch Basedow mußte fleißig Perücken machen und fand wenig Zeit zum Spiel [58]). Außerdem war Kinderarbeit in den Betrieben damals sehr verbreitet.

Besonders stark vernachlässigte man das Spiel in der Erziehung der Mädchen. Sie wurden von früh auf zurückgehalten, sich nach Art der Knaben im Freien lustig umherzutummeln. Die frische Luft schadete angeblich dem zarten weißen Teint. Stillsitzen und stete Beschäftigung, sei es selbst mit den nutzlosesten Tändeleien, galt noch mehr als beim Adel als „Regel der Sittsamkeit" [59]). Sehr verbreitet war die Unsitte, die Kleinen schon dreijährig zur Schule zu schicken, um Stillesitzen zu üben [60]). Der vielgepflegte Tanz war demgegenüber nur ein unzulänglicher Ausgleich; er diente überdies auch nur einseitigen Gesellschaftszwecken. Geziertes Auftreten und feines Benehmen blieben letztes Ziel [61]).

Wenig förderlich für die soziale Erziehung des Kindes war die Unsitte der vornehmen Bürgerkreise, so wie beim Adel die Kinder von gleichaltrigen Spielgefährten fernzuhalten.

Das Bürgertum als Ganzes zeigt eine weitgehende Ablehnung der gebundenen Körperspiele und erst recht des freien Bewegungsspiels. Selbst die ausgiebige Spielfreiheit der Kinder aus Handwerk

56) Friedr. Eberh. Collin „Christliche Gedanken zu guter Kinderzucht in einigen Regeln und beigefügten Anmerkungen erfaßt." Halle 1732 S. 144.

57) G. F. Schumacher „Genrebilder aus dem Leben eines siebenzigjährigen Schulmannes ernsten und humoristischen Inhalts der Beiträge der Sitten und des Geistes dieser Zeit." Schleswig 1841, S. 28. Heinrich Koenig „Auch eine Jugend." Leipzig 1862 S. 60.

58) „Joh. B. Basedow. Ausgewählte Schriften." Herausgegeben von Hugo Göring. Langensalza 1880 S. 5.

59) G. Stephan, a. a. O. S. 26/27.

60) Vgl. Joh. Schopenhauer „Jugendleben und Wanderbilder." Herausgegeben von W. Cosak, Danzig 1884 S. 21.

61) „Barthold Niebuhr, Lebensnachrichten aus Briefen und Erinnerungen einer seiner nächsten Freunde." Hamburg 1838 S. 13 f.

und Gewerbe ändert nichts an diesem Urteil. Auch diese Spiele, so lustvoll, kindgemäß und zweckfrei sie immer getrieben werden dürfen, sind doch nur ein gelittenes Übel, ein Zugeständnis an das kindliche Unvermögen. Man steht ihnen pädagogisch gleichgültig gegenüber, befürchtet zwar nichts, aber man erwartet auch nichts von ihnen. Sie haben eben nur die Pausen zwischen der ernsten und pädagogisch bedeutsamen Arbeit zu füllen.

Die meisten Kinderspiele bleiben sich im Prinzip gleich, sie ändern nur das Gewand, in dem sie auftreten. Auch im 18. Jahrhundert spielte man Zecklaufen (Haschen), Versteckspiel, den Plumpsack, das sogenannte wilde Spiel: Kaufmann, Büttel und Dieb (ähnlich wie Räuber und Soldaten), Kreiseln, Kegeln, Steckenpferdreiten, Seilschaukeln, Murmelspiele, Käulchenschnellen, Ringelrosenkranz und Ballwerfen [62]). Kerner erzählt von Drachensteigen auf dem Marktplatz in Ludwigsburg [63]). Wie zu allen Zeiten hören wir auch von Erfindungsspielen. So stellte Kerner einmal Tassen, die mit Dampf gefüllt waren, umgekehrt auf den Tisch, damit sie sich allein fortbewegen sollten. Er ahnte damit, wie er selbst sagt, die Dampfmaschine voraus [64]). Beliebt waren besonders das Blindekuhspiel, auch Kriegsspiele fehlten nicht [65]).

Abgesehen von den Spielen, die die fortschreitende Zivilisation mit sich bringt, gelten für das Spiel wohl Klödens Worte mit Recht, der einmal sagt: „Bekanntlich werden die alten Gewohnheiten von Niemanden so festgehalten, wie von Kindern. Ihre Spiele beweisen das: Murmel, Ball, Drachenspiel, die stets in jedem Jahr zu derselben Zeit anfangen. Man weiß, daß Kreisel nur im ersten Frühling, Ball nur um die Osterzeit, Drachenziehen nur im Herbst gespielt werden, Zeck aber zu allen Zeiten" [66]).

Allen äußeren Hemmungen und aller pädagogischen Kurzsichtigkeit zum Trotz suchte die Jugend unbewußt auch damals den Weg, den ihre Entwicklung fordert, sobald man ihr die nötige Freiheit gab. Vieles wurde freilich durch mangelndes Verständnis und verfehlten Zwang verdorben. Es bedurfte der Rufe Lockes und Rousseaus, um den jungen Menschen jene Spielfreiheit zu schaffen, die sie zu einem gesunden und geraden Wachstum nötig hatten.

Von den Spielen, die mehr der geistigen Beschäftigung dienten, standen besonders im vornehmen Bürgertum, wie bei dem Adel, die geselligen und unterhaltenden Spiele obenan.

Der Tanz als Mittelding zwischen körperlicher und geistiger Beschäftigung wurde bereits genannt [67]). Sehr gepflegt war das Puppentheater, vor allem in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Wir

---

62) Vgl. Weise „Kinderfreund." Leipzig 1775 Bd. 4, S. 27. Auch Jähns a. a. O. S 25.

63) Justinus Kerner „Das Bilderbuch aus meiner Knabenzeit." Stuttgart 1886 S. 9/10.

64) Derselbe, S. 159.

65) Derselbe, S. 199. Vgl. auch Jähns, a. a. O. S. 25.

66) M. Jähns, a. a. O. S. 24/25.

67) Vgl. S. 7 und 20.

hören von Goethe, daß er es sehr schätzte [68]). Auch für Jul. Wiggers gehörte an Winterabenden das Puppentheater „zur beliebtesten Unterhaltung" [69]). Im Elternhaus von Ludwig Meinhardus spielten bereits die Zehnjährigen eifrig damit [70]). Louis Schneider und Robert Bosse berichten aus späterer Zeit Ähnliches [71]). Ausgedehnte, oft recht wahllose Lektüre von Dichtungen führte die Kinder auch schon früh zu dramatischen Versuchen. Friedrich Wilhelm Krummacher erzählt aus seiner Kindheit, daß er mit seinen Gespielen sogar Goethes und Schillers Schauspiele zum kindlichen Gebrauch zuschnitt und im Garten mit selbstgefertigten Kostümen aufführte [72]). Vielfach spielte man aber auch Theaterstücke, die ohne künstlerischen oder pädagogischen Wert nur „auf Redegewandtheit, höfische Sitten und Tournüre" [73]) abzielten.

Gesellschaftliche Interessen brachten die Kinder der höheren Kreise auch schon früh an das Kartenspiel heran. Stephan schreibt darüber: „Die Fertigkeit im Kartenspiel war ein notwendiger Bestandteil der gesellschaftlichen Bildung" [74]). Dinter erzählt von seinem Vater: „War ich zugegen, so hieß es oft: „Gustav, setz Dich her, spiele mit mir. Mariage, Priscampille, Tarok en deux kamen am häufigsten vor" [75]).

Selbst für Mädchen fordert Klose in seinem Handbuch für Frauenzimmer: „Lernen Sie spielen (Karten)! Alle Spiele bemühen Sie sich aber gut zu spielen!" [76]) Formey klagt über das übertriebene Kartenspiel: „Selbst die muntere Jugend ist davon nicht ausgenommen, schon ein junges Mädchen von 14 Jahren muß gravitätisch ihre Whistpartie machen" [77]). Auch die Pfänderspiele finden sich hier wie beim Adel. Mäulchengeben und ähnliche Scherze werden von damaligen Pädagogen wiederholt als höchst bedenkliche Spielereien genannt [78]).

Im übrigen erfreut sich die Jugend an ähnlichen Spielen wie heute. Stephan nennt allgemein Schach-, Puff-, Dame- und Pochspiele [79]). Leitziel war aber auch hier, zu unterhalten, weniger, zu bilden.

An Spielzeugen sind genannt für Mädchen: die Puppe, die Puppenküche, der Kaufmanns- und Galanterieladen, Würz- und Apo-

68) Goethe, „Dichtung und Wahrheit." Reclam Univ. Lpz. S. 10.
69) Jul. Wiggers „Aus meinem Leben." Leipzig 1905 S. 5.
70) Ludwig Meinhardus „Ein Jugendleben." Gotha 1874 Bd. 1, S. 42.
71) L. Schneider „Aus meinem Leben." Berlin 1879 S. 42. R. Bosse „Aus der Jugendzeit." Leipzig 1904 S. 66.
72) Fr. W. Krummacher „Eine Selbstbiographie." Berlin 1869 S. 32.
73) G. Stephan, a. a. O. S. 125/126.
74) Derselbe, S. 141.
75) G. Dinter, a. a. O. S. 21.
76) Chr. Gottfr. Klose „Handbuch für Frauenzimmer von Stande bei ihrem Eintritt in die Welt." Breslau 1787 S. 61.
77) Formey „Medizinische Topographie Berlins." Berlin 1876 S. 40.
78) G. Stephan, a. a. O. S. 32.
79) Ebenda, S. 32.

thekerbuden; für Knaben: der Kreisel, der Schubkarren, das Schaukelpferd, die Bleisoldaten und die Holzwaffen [80]).

Im allgemeinen kann von der Spielpädagogik der Bürgerkreise gesagt werden, daß sie, wo sie nicht völlig spielfeindlich war, sehr willkürlich und gedankenlos in Auswahl und Gestaltung der Spiele verfuhr. Es sei nur auf die Pfänder- und Kartenspiele sowie die völlig unpädagogische Zuweisung unverdaulicher und sogar gewagter Lektüre erinnert [81]). Mit Recht werfen Stephan und Biedermann dem 18. Jahrhundert Willkür und Launenhaftigkeit vor [82]). Es fehlt eben noch an festen, im Kinde selbst begründeten Leitsätzen.

3. Das Spiel beim Bauernstand.

Das Kind des Bauern war mit dem Spiel weit besser daran als das Stadtkind. Ein großer Teil des Tages diente auch hier zwar der strengen Arbeitshilfe in Haus und Feld. Besonders das Kind des ärmeren Bauern mußte sehr lange und schwer arbeiten. Joh. Jak. Wehrli beispielsweise schreibt: „Während meinen Schuljahren mußte ich nicht nur im Sommer den Landbesitz mit Spaten und Haue etc. bearbeiten helfen, das Weben lernen, dem Großvater beim Schindelmachen und Dachdecken an die Hand gehen, sondern auch im Winter das Holz vom Berge herabschlitten, klein hauen und aufrüsten" [83]). Wilhelm Harnisch mußte alle Garten- und Feldarbeiten mit verrichten und daheim noch alte Kleider zum Wenden auftrennen [84]). Von Sylvester Jordan berichtet sein Biograph: „In seinem 9. Jahr wurde er zur Erlernung des Schuhmacherhandwerks angehalten, das er auch vollständig teils zu Haus, teils auf der Stöhr bis zu seinem 13. Jahr ausgeübt hat" [85]). Selbst Mädchen waren nicht ausgenommen. Anna Katharina Emmerich, das Kind eines armen westfälischen Bauern, erzählt: „Mit dem Vater mußte ich auf den Acker gehen, das Pferd führen, die Egge heben und allerlei Handreichungen tun" [86]). Da war nicht viel Zeit zum Spiel.

Die Landjugend weiß aber selbst diese Arbeit zum Spiel zu machen. E. M. Arndt träumt sich beim Hüten als „göttlicher Sauhirt" [87]). Friedrich Oetker vergnügt sich beim Viehhüten mit Hütten-

---

[80]) So bei Weiße „Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes." 1784/92. Bd. 2, S. 136 und 238.

[81]) Vgl. M. Bacherler, a. a. O. S. 178 f.

[82]) G. Stephan, a. a. O. S. 9. Ebenso K. Biedermann „Geistige, sittliche und gesellige Zustände im 18. Jahrhundert". Leipzig, 1880, Bd. 1, S. 521.

[83]) J. A. Pupikofer „Leben und Wirken von Joh. J. Wehrli". Frauenfeld, 1857, S. 17.

[84]) Wilh. Harnisch „Mein Lebensmorgen". Herausgegeben von H. E. Schneider. Berlin, 1865, S. 23 24.

[85]) S. Jordan „Autobiographien in Grundlagen zu einer hessischen Gelehrten-, Schriftsteller- und Künstlergeschichte von K. W. Justi". Marburg, 1831, S. 291.

[86]) K. Holl „Die Jugend großer Frauen". Freiburg, 1912, S. 203/204.

[87]) E. M. Arndt „Erinnerungen aus dem äußeren Leben". Herausgegeben von Robert Geerds. Leipzig, 1840, S. 21. (Reclam.)

bauen, Nüssesuchen und Kartoffelbraten[88]). Ähnlich schreibt der Maler Karl Blaas[89]).

Erst recht benützt man die Freizeit zu den schönsten Spielen. Es waren überwiegend Bewegungsspiele. Ständische Rücksicht und Dressur gab es nicht. Spielplatz war die ganze Natur, unbegrenzt daher die Spielmöglichkeiten. Hier war sich die Jugend zwar auch selbst überlassen, in der natürlichen Spielwelt wurde sie aber dadurch selbständig und geschickt in allerlei kleinen Lebensfertigkeiten. Freiheit, Natürlichkeit und Vielseitigkeit sind die besonderen Kennzeichen der ländlichen Kinderspiele. Das macht sie mittelbar zu einem wichtigen Faktor für die Erziehung der Jugend. Insbesondere boten sie einen wertvollen Ausgleich gegen die harte Arbeit in der Landwirtschaft.

Zu jeder Jahreszeit gab es andere Spiele. Im Frühling schnitt man aus Weidenrinden kleine Schalmeien und Flöten[90]) oder knallte mit kleinen Peitschen[91]). Man schnitt Flitzbögen, Pfeile und Knallbüchsen[92]). Im Sommer spielte man Verstecken und Fangen[93]), Jagd und Soldat[94]). Man reifte oder spielte mit Murmeln[95]). Man beobachtete Vogelnester und jagte Schmetterlinge[96]). In den kleinen Landstädten wurden auch Ballspiele und Stelzengehen gepflegt[97]). War ein fließendes Gewässer am Dorfe, so ging man wohl auch baden und fischen[98]), ließ selbstgearbeitete Schiffchen segeln, baute Wassermühlen oder schaukelte sich im Kahn[99]). Der Herbst brachte das Drachensteigen und das Bauen von Windmühlen. Auch Beeren- und Haselnußsuchen war sehr beliebt[100]). Im Winter baute man Schneemänner und Schneeschanzen oder fuhr mit kleinen Handschlitten die Dorfstraßen hinab[101]). Schlittschuhe waren dem bäuerlichen Kinde damals noch fremd, höchstens die Kinder der Gutsbesitzer liefen schon

---

[88]) Friedr. Oetker „Lebenserinnerungen". Stuttgart, 1787, Bd. 1, S. 7.

[89]) „Selbstbiographie des Malers Karl Blaas". Herausgegeben von Adam Wolf. Wien, 1876, S. 12.

[90]) Adolf Stahr „Aus der Jugendzeit". Schwerin, 1870, S. 131. Eben-

[90]) Adolf Stahr „Aus der Jugendzeit". Schwerin, 1870, S. 131. Ebenso A. L. Reyscher „Erinnerungen aus alter und neuer Zeit etc.". Freiburg, 1884, S. 20. Heinrich Leo „Meine Jugendzeit". Gotha, 1880, S. 8. Wilhelm Herbst „Joh. Heinr. Voß". Leipzig 1872, Bd. 1, S. 26.

[91]) K. Blaas, a. a. O. S. 5/6 und J. Rank „Erinnerungen aus meinem Leben". Wien, 1896, S. 11.

[92]) Vgl. Reyscher, a. a. O. S. 20 und Herbst, a. a. O. S. 26.

[93]) Wilh. Harnisch, a. a. O. S. 39.

[94]) Derselbe, a. a. O. S. 39, Herbst, a. a. O. S. 26 und Reyscher, a. a. O. S. 20.

[95]) Claus Harms „gewesenen Predigers in Kiel, Lebensbeschreibung verfasset von ihm selber". Kiel, 1851, S. 14.

[96]) E. M. Arndt, a. a. O. S. 31 und Rank, a. a. O. S. 51.

[97]) Vgl. Claus Harms, a. a. O. S. 14 und Herbst, a. a. O. S. 26.

[98]) Vgl. Gerd Eilers „Meine Wanderung durchs Leben". Leipzig, 1856. 1. Teil, S. 33.

[99]) Vgl. Lor. Kastner „Martin Deutingers Leben und Schriften". München, 1875, Bd. 1, S. 3.

[100]) W. Harnisch, a. a. O. S. 39.

[101]) Rank, a. a. O. 75 und Stahr, a. a. O. S. 204.

Schlittschuh[102]). Die Mädchen nahmen in der Regel an den Spielen der Altersgenossen teil.

Sehr beliebt war bei den Knaben der damaligen Zeit der Vogelfang. So erzählt Arndt aus seiner Kindheit: „Wir hegten in unserem Wäldchen einen hübschen Dohnenstrich, der . . . uns oft hunderte von Krammetsvögeln und Drosseln lieferte“[103]). Der im schlesischen Erzgebirge geborene Günther erzählt ebenfalls, daß der Vogelfang besonders im Herbst und Frühling ein Hauptvergnügen der Dorfjugend war. Die Vögel wurden zuweilen auch verkauft[104]).

Die Kinder gebildeter Kreise genossen auf dem Lande ähnliche Freiheit. Der Pfarrersohn Salomo Semler erzählt, daß er sich oft mit allerdings wohlgewählten Altersgenossen am Ball- und Kegelspiel und im Winter am Schneeballwerfen vergnügte[105]). Franz Passow, ein Mecklenburger, ist als Knabe eifrig spazieren gegangen, hat den Ball geschlagen, Bock geworfen, Jagd gespielt, Schanzen eingenommen, Raupen und Schmetterlinge gesammelt: kurz, er hat alles genossen, was an Vielseitigkeit und Abwechslung im Spiel möglich war[106]). Ähnlich berichtet Georg Christian August Bomhard aus seiner Kindheit[107]).

Wie gegensätzlich damals Land- und Stadterziehung waren, zeigt Friedrich Wilhelm Hoven recht anschaulich. Er war zunächst bei den Großeltern auf dem Lande. Auch bei minder guter Witterung durfte er sich dort täglich im Freien bewegen. Er hatte auch „mehrere gutmütige und wohlerzogene Kinder“, meist Knaben, zu Spielgefährten[108]). Das wurde sofort anders, als er mit sieben Jahren zu seinen Eltern in die Stadt kam. Viel Verkehr und Umhertollen mit Kameraden gab es dort nicht mehr. Der Vater gewöhnte ihn und seinen Bruder frühzeitig „zu einem anständigen und würdigen Betragen“, anderseits sah er streng darauf, „daß keine Zeit zum Lernen versäumt werde“[109]).

Im Gegensatz zu den bäuerlichen Schichten sind in den gebildeten Kreisen gelegentlich auch pädagogische Überlegungen über das Spiel zu finden. Die bewußte Auswahl von Spielgefährten ist wiederholt belegt. E. M. Arndt berichtet von seinem Vater, daß er die Kinder im Spiel vielfach zugleich erziehlich nützlich zu beschäftigen wußte[110]).

[102]) Stahr, a. a. O. S. 211 und F. A. Löwe „Denkwürdigkeiten aus dem Leben und Wirken des Johann Wilhelm Rautenberg. Pastor zu St. Georg in Hamburg“. Hamburg, 1866.

[103]) Arndt, a. a. O. S. 57.

[104]) Peter Knoodt „Anton Günther“. Wien. 1881, Bd. 1, S. 7 u. 37.

[105]) Joh. Semler „Lebensbeschreibung von ihm selbst abgefaßt“. Halle, 1787, 1. Teil, S. 11.

[106]) Albrecht Wachler „Franz Passows Leben und Berichte“. Breslau, 1839, S. 14.

[107]) August Sperl „D. G. Chr. A. Bomhard“. Ein Lebensbild aus der Zeit des Wiedererwachens der evangelischen Kirche in Bayern. München, 1890, S. 14/15.

[108]) „Biographie des Fr. Wilh. Hoven, von ihm selbst erzählt.“ Nürnberg, 1840, S. 415.

[109]) Ebenda, S. 19.

[110]) E. M. Arndt, a. a. O. S. 21.

Betrachten wir die Reihe der ländlichen Körperspiele, so muß festgestellt werden, daß hier die günstigsten Bedingungen für das freie Bewegungsspiel gegeben waren. Obwohl alles gleichsam wild wuchs und die Eltern sich kaum um diese Spiele kümmerten, lag in ihrer Freiheit, Natürlichkeit und Vielseitigkeit doch die Gewähr einer durchaus kindgemäßen Erziehung, weil der Lebensraum und die Arbeit des Bauern selbst gesund und naturnah waren.

Zunächst waren diese Spiele fast alle in hohem Maße geschaffen, die Sinne und den praktischen Verstand zu schulen. Alles zu Phantastische wird vermieden, die handgreifliche Auseinandersetzung mit den Dingen der Wirklichkeit steht voran. Während die Kinder gebildeter Kreise oft Gelesenes oder Phantasiertes im Spiel festhielten und wirklichkeitsfremd wenig nach außen lebten, schöpfte das Landkind unmittelbar aus der Umwelt, aus der Arbeit und dem Leben der ganzen Dorfgemeinschaft. Die Beziehungen zwischen Kind und Wirklichkeit und entsprechend zwischen Arbeit und Spiel waren viel enger. Mehr als andernorts war daher die kindliche Lustbetätigung spielerische Vorwegnahme späterer Ernstarbeit. So spielten die Knaben mit hölzernen Kühen und schlachteten sie, weil sie keine Milch mehr gaben [111]). Oder sie gebärdeten sich ganz als Fuhrmann mit dem Besen als Wagen und sechs Pferden davor [112]). Alle diese Nachahmungsspiele waren dem wirklichen Leben und der späteren Arbeitswelt getreu abgelauscht.

Das Fehlen gebundener Körperspiele, wie sie der Adel und in bescheidenerem Umfange auch das Bürgertum hatte, war allerdings ein Mangel. Es blieb eine gewisse Ungeschlachtheit, die durch die grobe und schwere körperliche Arbeit auf Hof und Feld noch verstärkt wurde.

Spielzeuge wurden meist selbst angefertigt. Zur Sinnesschulung kam so ergänzend die handliche Tätigkeit. Auch sie förderte Verständnis und Geschick für den späteren Beruf. Bei der Herstellung selbst sprach allerdings viel Nachahmung und Überlieferung mit. So schreibt z. B. Adolf Stahr, ein Predigersohn: „Von den ländlichen Spielkameraden lernten wir bunte Bälle stricken, indem man inwendig einen Korkpfropfen mit Bindfaden umschnürte und daran anstrickte, aus der Rinde der Weide kleine und große Flöten und Schalmeien machen" [113]). Friedrich Oetker berichtet noch um die Jahrhundertwende von selbst gefertigten Knallbüchsen, Flitzbogen, Klappmühlen, Schiffchen u. a. [114]). Selbsttätigkeit und Selbständigkeit wurden aber trotzdem genügend gefördert. Eigenes Können und Wollen entschied oft. Der Erfindungskraft war keine Grenze gezogen. Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit wurden durch die Selbsterzeugung gefördert. Eine solche Fülle bildender Anregungen konnte ein gekauftes Spielzeug nie geben. „Ohne Lehrmeister, ohne Geld, ohne Schule und Buch und ohne andere als selbstgefertigte Werkzeuge

111) „Biographie des Fr. W. Hoven etc." S. 415.
112) Ebenda, S. 13.
113) Stahr, a. a. O. S. 131.
114) Friedrich Oetker „Lebenserinnerungen etc." S. 6, Bd. 1.

und Figuren", spielte so die Landjugend, wie Hansjakob schreibt, „die ganze Welt" [115]).

Gegenüber den freien Bewegungsspielen traten die Zimmerspiele mit vorwiegend geistiger Beschäftigung stark zurück. Nur notgedrungen ging das Bauernkind, wie auch heute noch, in den geschlossenen Raum. Dann war an Spielzeug meist sehr großer Mangel. Oft spielte man Karten, die Kleinen ritten auf Steckenpferden oder kehrten den Fußbodensand der Stube zusammen, um Kuchen zu backen. Sehr geschätzt war das Rätselraten [116]). Zuweilen schnitzte oder schnitt man Tiere aus Pappe oder Holz. Die Mädchen hatten meist nur eine bescheidene Puppe. Bälle strickten sie sich selbst [117]). Nach den Berichten zeitgenössischer Biographien ist anzunehmen, daß auch Spuk- und Geistergeschichten, vor allem Spinnstubenerzählungen nicht ohne Einfluß auf das Spiel des Landkindes waren [118]). Überhaupt darf angenommen werden, daß mythologische Elemente im Spiel des Landkindes häufiger zu finden waren als beim Stadtkind, wenn schon das Wissen um die ursprüngliche Bedeutung fehlte.

Im ganzen blieben Zimmerspiele ein Behelf, der eigentliche Spielplatz lag im Freien [119]).

Eine ausgezeichnete Lebensschule war das ländliche Spiel in soziologischer Hinsicht. Im Gegensatz zu der starken Absonderung der Kinder in Adels- und vornehme Bürgerkreisen und der Unterscheidungen zwischen arm und reich selbst im übrigen Bürgerstand, bestanden soziale Unterschiede für das spielende Kind des Dorfes in weit geringerem Maße. Die Kinderschar bildete eine feste Lebensgemeinschaft. In ihr galt der Stand wenig, persönliches Können sehr viel [120]). „Sie vergaßen", sagt Hansjakob von den Armen, „das häusliche Elend . . . und waren selig und satt im Kinderspiel" [121]).

Es soll hier nicht entschieden werden, wie lange diese Bindungen im späteren Leben hielten, daß sie auf das Kind unmittelbar günstig einwirkten, ist wohl nicht bestreitbar. Hier gab es geistige Anregung von Kind zu Kind in mannigfacher Art, hier war Selbstbehauptung und Menschenbehandlung. Einfügung in die Gruppe und Unterordnung unter gemeinsame Spielregeln Notwendigkeit. Das milderte die Standesgegensätze auf dem Lande. Eine pädagogische Bewertung und Verwendung des Spiels fehlte jedoch auch hier.

4. Rückblick.

Ein Gesamtrückblick über das Spiel in der Hauserziehung gibt etwa folgendes Bild:

Weder gebundene noch freie, weder körperliche noch geistige Spiele werden im allgemeinen pädagogisch betrachtet und ausge-

[115]) Heinrich Hansjakob „Aus meiner Jugendzeit". Stuttgart, 1910, S. 115.
[116]) Vgl. Claus Harms, a. a. O. S. 8 und Josef Rank, a. a. O. S. 28.
[117]) Bacherler, a. a. O. S. 119.
[118]) Ebenda, S. 110 ff.
[119]) Ebenda, S. 117.
[120]) Claus Harms, a. a. O. S. 12.
[121]) Hansjakob, a. a. O. S. 117.

wertet. Besonders abgelehnt, oder doch meist nur geduldet ist das freie Spiel. Es findet sich am häufigsten beim Kleinbürger- und Landkind, steht aber auch hier außerhalb pädagogischer Erwägungen.

Gebundene körperliche Spiele hat besonders der Adel, in bescheidenem Umfange auch das höhere Bürgertum. Der Bauer vernachlässigt sie völlig. Bestimmend für ihren Gebrauch sind lediglich ständische Rücksichten. Das Bürgertum als Gesamtheit hat wenig Interesse am Körperspiel jeder Art. Man muß ihm dem Adel und dem Bauerntum gegenüber Vernachlässigung der Leibesbildung vorwerfen.

Auch die geistigen Spiele werden bei Adel und Bürgertum in erster Linie als Unterhaltungs- und vor allem als Standesgelegenheit angesehen. Beim Bauern dienen sie überhaupt nur der Unterhaltung, ihr Umfang ist beschränkter, Aberglaube, Brauch und Sage spielen in ihnen noch eine Rolle. Pädagogische Verstöße sind sowohl bei den geistigen als auch den körperlichen Spielen überall zu beobachten.

Es fehlt fast durchweg das Verständnis für die sozialerziehliche Bedeutung des Spiels. Der Adel und das höhere Bürgertum schließen ihre Kinder mit Vorliebe von jeder Spielgemeinschaft gleichaltriger Kinder aus. Die erziehlich so bedeutsamen Spielgemeinschaften der Landkinder waren nur Begleiterscheinungen des dörflichen Lebens. Bezeichnend ist, daß man die Kinder fast immer sich selbst überließ.

Spielzeuge waren im allgemeinen selten, wurden gegen Ende des Jahrhunderts aber häufiger und vor allem äußerst verschwenderisch hergestellt. Eine löbliche Ausnahme machte das Landkind, das nur wenige schlichte Spielzeuge besaß und diese meist allein anfertigte. Unter den Spielzeugen ist für das 18. Jahrhundert kennzeichnend das Puppen- und Marionettentheater.

Allgemein sind die Umstände für das kindliche Spiel auf dem Lande am günstigsten.

Die Ursachen für die Ablehnung oder doch pädagogisch geringe Beachtung des Spiels glauben wir in der weltanschaulichen und der ihr gemäßen erzieherischen Einstellung dieser Zeit zu finden. Das freie Spiel war dem Pietismus sittlich bedenklich, der ganzen auf Nutzen eingestellten Geisteshaltung mindestens Zeitverschwendung. Die Pädagogik sah das Kind nur im Hinblick auf den Erwachsenen, es war etwas, das bald überwunden werden mußte. Erst recht galt dies für das notwendig unfertige, kindliche Spiel. Allenthalben fehlt das Wissen um den Eigenwert der kindlichen Lebensformen und seiner Entwicklungsabschnitte und ein entsprechend verständnisvolles erzieherisches Verhalten.

Die Folge war, daß man z. B. das eigentliche Spielalter bis zum 6. Jahre gar nicht ausnützte, beim Adel und dem höheren Bürgertum die Kinder überhaupt ungeschulten und unzuverlässigen Dienstboten oder der Amme überließ.

Eine streng gewahrte Autorität, die die Kinder zur Sie-Anrede den Eltern gegenüber zwang, unterband jedes Vertrauensverhältnis, und damit ein verständnisvolles Erfassen des kindlichen Seelenlebens. Verständnislosigkeit und Strenge hatten weiter zur Folge, daß die

Kinder, wo man sie einmal im Spiel gewähren ließ, vielfach ausarteten.

Der mangelhaften Einsicht in die pädagogischen Grunderfordernisse entsprach die Erziehung, die weniger ein Entfalten und Bilden als Drill und Abrichtung für die Gesellschaft und den Beruf war.

Das Spiel als das große Bildungsfeld des Kindes, als Möglichkeit vielseitigen Tuns und Erlebens, das Spiel als Ergänzung der Arbeit, das Spiel als Faktor ganzheitlicher Menschenbildung überhaupt, wird von dieser engen und in Einzelzielen aufgehenden Pädagogik nicht erkannt. Bestenfalls galt es als Erholung. Es bedurfte der eindringlichen Arbeit der Pädagogik, um die gesamte Hauserziehung der damaligen Zeit einsichtsvoller und zielstrebiger zu machen und damit auch dem Spiel den richtigen Platz in der häuslichen Erziehung zu sichern.

II. Die öffentliche Erziehung.

Ein Blick in das öffentliche Schulwesen des 18. Jahrhunderts vertieft den Eindruck, den wir bei der Hauserziehung gewannen.

Vorausbemerkt werden muß, daß für diejenigen öffentlichen Schulen damaliger Zeit, die bloße Unterrichtsanstalten waren, das Spiel kein pädagogisches Problem darstellt. Es war höchstens Gegenstand der Pausenordnungen. Mehr Aufschluß geben die Internatsanstalten, denen sich die Frage des Spiels besonders bei Gestaltung der Freizeit notwendig aufdrängte. Die Nachrichten sind aber auch hier dürftig, ein Beweis, daß diese Frage selbst jenen Anstalten ziemlich nebensächlich erschien.

Bei der Betrachtung der Körperspiele schaltet die Armenerziehung völlig aus. Sie glaubt, dem kindlichen Bewegungstriebe durch körperliche Arbeit genug getan zu haben. Die übrigen Anstalten richten, zeitentsprechend, ihr Interesse fast ausschließlich auf die standesgemäßen sogenannten „anständigen Spiele". Sowohl in den Ritterakademien als auch in den Gelehrtenschulen waren Reiten, Fechten und Tanzen, oft auch Ballspiel unbedingt Lehrfach [122]).

Sehr eingehend befaßt sich mit diesen Spielen die Schulordnung der Ritterakademie Wolfenbüttel von 1688, die noch im 18. Jahrhundert galt. Unter der Leitung von bestimmten Exerzitienmeistern wurden Reiten, Fechten, Tanzen und Ballspielen geübt. Das Ballspielen ist allerdings nur insoweit erlaubt, „daß andere angefangene nötigere Studia und Exerzitia darüber nicht versäumt werden" [123]). Freitags stand außerhalb des Gottesdienstes das Ballhaus den ganzen

[122]) „Geschichte der Stuttgarter Gelehrtenschule." Aus „Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg." Stuttgart. 1928, 3. Bd., 2. Halbb., 1. Teil, S. 14. Desgleichen Bd. 2. 1. Halbb., S. 614 (Eßlingen). G. Lurz „Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns einschließlich Regensburg." Berlin, 1908, Bd. 2, S. 173. Reinhold Stahlacker „Geschichte der Latein-Schule in Altwürttemberg". Stuttgart, 1927, Bd. 3, S. 90.

[123]) Fr. Koldewey „Braunschweigische Schulordnungen" von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. Berlin, 1890, S. 224 f.

Tag offen. Reiten, Fechten und Tanzen waren wie folgt festgelegt: „Mit dem Reiten soll zu Sommers- und Winterszeit so früh angefangen werden, daß die Academisten des Sommers zu 8 und des Winters zu 9 Uhren damit fertig sein und hernach andere Studia vornehmen können. Gleich wie das Reiten des Vormittages, so soll das Fechten und Tanzen, wie auch les exercices du mousquet et de la pique nebst dem Voltigieren des Nachmittages getrieben und unter solchen Stunden keine anderen Collegia gehalten werden“ [124]). Diese Spiele werden immer wieder genannt.

Alle übrigen Leibesübungen lehnt man ab. In der „Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg“ verbietet eine Schulordnung von 1738 den Schülern das Baden im Fluß, das Eislaufen und das Spiel mit Röhr- und Schlüsselbüchsen [125]). Eine Schulordnung der Eßlinger Erziehungsanstalt für Söhne von Edelleuten untersagt 1707 kaltes Baden, Schleifen, Schlittenfahren und Schneeballwerfen als gefährlich [126]). Die Bieberheimer Schulordnung von 1707 verlangt: „Im Winter gehe nicht aufs Eis, wirf andere nicht mit Schneebällen und fahre nicht mit liederlichen Buben auf dem Schlitten. Im Sommer bade Dich nicht im Wasser, und gehe nicht zu nahe an dasselbe. Habe auch keinen Gefallen an Mutwillen und frechen Spielen“ [127]). Eine Weimarer Schulordnung verbietet neben anderen Spielen vor allem Baden, Glemmen (Eisgleiten), Schlittenfahren und Blasrohrschießen [128]). Allgemein stellt die Württembergische Schulgeschichte fest: „Der Lebendigkeit und der Lebenslust der Jugend wurde wenig Recht zugestanden. Das jugendliche Spiel war verpönt und für die körperliche Pflege und Ausbildung geschah fast nichts. Jugendlicher Ausgelassenheit gegenüber fehlte nur allzusehr Verständnis und Humor“ [129]). Völlig verständnislos war man gegen Mädchen. So sagt die Schulordnung für Baden — Durlach von 1715: „Insonderheit aber sollen unsere Untertanen von andern löblichen Völkern hierin ein Exempel nehmen und ihre Töchterlein anstatt dessen, daß sie Sommerszeit auf den Gassen oder im Winter in Stuben, Häusern oder anderswo herumliefen, auch allerhand gottloses und üppiges Wesen von Kindheit auf lernen, zum Spinnen, Nähen, Wirken, Stricken und anderen dergleichen weiblichen Handarbeiten fleißig anweisen, damit sie nach dem Exempel benachbarter und anderer löblicher Völker das tägliche Brot gewinnen, auch sich und ihre Eltern von Kindheit an ernähren helfen“ [130]). Wenn Kinder sich gesittet und ehrbar wie Erwachsene aufführten, so galt das als besonders gut erzogen. Eine Schulordnung von Hessen for-

[124]) Ebenda, S. 237.

[125]) „Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg“, herausgegeben von der Württemb. Kommission für Landesgeschichte. Stuttgart, 1920, Bd. 2, 1. Halbb., S. 155.

[126]) Ebenda, S. 614.

[127]) Wilh. Diehl „Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen“. Berlin, 1905, S. 336.

[128]) Konrad Borhek „Versuch eines Briefwechsels über das öffentliche Schulwesen und Erziehung“. Halle, 1783, S. 9.

[129]) „Geschichte des hum. Schulwesens in Württ. etc.“ S. 275.

[130]) Karl Brunner „Die badischen Schulordnungen“. Berlin, 1902, S. 26.

dert: „Renne nicht wild auf der Gasse, schreie auch nicht, sondern gehe still und ehrbar“ [131]). Für die Gymnasien fordern die Badischen Schulordnungen noch 1770: „Ein jeder soll sich im Pädagogio still verhalten und sich daher keiner unterstehen, in demselben zu springen, zu lärmen, zu spielen, unnötig herumzulaufen oder Mutwillen zu verüben [132]). Was man damals unter Wildheit und Mutwillen verstand, sieht man bei Flattich, dem man sogar das lustige Spielen seiner Schüler in den Pausen übelnahm.

Sehr drastisch schildert Salzmanns zeitgenössischer Roman „Karl von Karlsberg“ die höhere Schule im Verhältnis zum körperlichen Spiel. Wenn diese pädagogische Tendenzschrift auch etwas aufträgt, so dürften die Tatsachen doch an sich stimmen, denn darauf baut Salzmann ja die Berechtigung seiner pädagogischen Reformvorschläge auf. Zunächst stellt er allgemein fest: Was die Leibesübungen betreffe, so werde man in der Schule nur im Stillsitzen geübt [133]). Von seiner Troppenheimer Schule sagt er: „Spaziergänge sind wohl erlaubt, aber sie dürfen nur unter Aufsicht der Lehrer unternommen werden. Und welch eine ernste Miene müssen dabei die Schüler aufstecken! Sie dürfen nicht hüpfen und springen, und wenn sie an einen hübschen Ort kommen, müssen sie sogleich wieder zurückgehen. Sind sie einmal ein bißchen lustig gewesen — so setzt es Schläge. An den in der Nähe rauschenden Strom zu gehen, sich auf den angrenzenden grünen Wiesen zu tummeln, ist ihnen nicht vergönnt, in das nahe anmutige Wäldchen ist mancher Troppenheimer Schüler nie gekommen. Verboten sind selbst so harmlose Vergnügen wie das Schneeballen: „Wer sich ihnen hingibt, hat sich auf Schläge gefaßt zu machen“ [134]).

Es gab selbstverständlich auch Ausnahmen. Aber selbst da, wo man neben den ständischen Spielen noch andere Körperspiele gestattete, bewertete man sie lediglich als Erholung von der Lernarbeit. In diesem Sinne bestimmt eine Württembergische Schulordnung: „Nach dem Abendessen ist eine Stunde Rekreation, da dürfen sie im Sommer mit Vorwissen des Rektors auf dem Kirchhof oder Schelzwasen spazieren, im Winter sollen sie sich im Kollegium oder in der Schule mit Saitenspiel und anderem ergötzen . . .“ [135]). Der junge Röller berichtet aus der Sächsischen Fürstenschule zu Grimma, daß sie täglich abends von 7—8 Uhr Spielzeit hatten, ferner wurde allwöchentlich ein Vormittag vom Rektor für körperliche Übungen und Privatstudien freigegeben“ [136]). Recht einsichtig ist schon eine Braunschweigische Waisenhausordnung am Ende des 17. Jahrhunderts. Es heißt da: „Damit auch die Kinder nicht verdrossen oder auch aus Mangel

---

[131]) W. Diehl, a. a. O. S. 336.

[132]) K. Brunner, a. a. O. S. 497.

[133]) Ernst Gehmlich „Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl von Karlsberg“. Langensalza, 1894, S. 14.

[134]) E. Gehmlich, a. a. O. S. 25.

[135]) „Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg“. Bd. 2, 1. Halbb., S. 276.

[136]) A. Bliedner „Magister Röller“. Leben eines Originals. Langensalza, 1908, S. 819.

der Bewegung ungesund werden, so soll man ihnen gewisse Erquickstunden gönnen, nämlich des Mittags nach dem Essen, wie auch des Sonntags, Mittwochs und Sonnabends nachmittags nach verrichtetem Gottesdienst, da sie auf der Diele, oder auch bei gutem Wetter auf dem Hofe, miteinander spielen, jedoch ohne Geschrei, Mutwillen, Schlägerei und Beschädigung des Gebäudes sich ergötzen" [138]). Selbst das streng pietistische Waisenheim Langendorf bei Weißenfels gestattete Rekreationsstunden „zu einer mäßigen Bewegung des Leibes" [139]). Ebenso gesteht die Waisenhausordnung in Bunzlau „körperliche Bewegung im Freien zur leiblichen und geistigen Erfrischung" zu [139]).

Allzu freigebig ist man aber nicht mit den Spielstunden. Noch 1773 klagen die Ärzte der Karlsschule über mangelnde Bewegungsmöglichkeiten der Schüler; sie hatten täglich nur von 1—2 Uhr und abends nach 6 Uhr Gelegenheit dazu. Dabei fiel die Abendfreizeit von Oktober bis März fast ganz weg [140]). Allerdings sind die Exkursionen, Tanz-, Reit- und Fechtübungen, Baden und Schwimmen nicht beachtet.

Sehr fortschrittlich war das Soldaten- und Knabeninstitut zu Annaburg. Schon 1738 heißt es in der Ordnung über die Freistunden: „Die hiesigen Knaben haben im Sommer jeden Tag höchstens (!) vier und im Winter drei Freistunden. Bisweilen wird ihnen auch die Strickstunde freigegeben, die Schule hingegen niemals; außer zu Fastnachten und jeden Tag vor den hohen Festen. In diesen Freistunden haben sie Erlaubnis, Ball zu schlagen, Kegel zu schieben und andere unschädliche Spiele zu spielen, worin sie ungemein erfinderisch sind. Bei guter Witterung werden sie auch mit Feldmusik und unter der Begleitung der beiden Informatores von der Inspektion und den beiden Hausmännern spazieren geführt, wobei sie dann und wann Bier bekommen" [141]).

Bezeichnend für die Einstellung jener Zeit zum Tanz ist, daß man in dieser Anstalt an seine Stelle Exerzierübungen setzt. Es heißt da z. B.: „Was bei anderen Kindern das Tanzen tut, ersetzt hier das Exerzieren. Durch das Exerzieren werden bei jungen Leuten die Glieder geschmeidig und gestärkt, und sie lernen frühzeitig aufgerichtet und gerade gehen" [142]).

Es war erklärlich, daß die Jugend bei so seltener Gelegenheit zu freiem und kindlichem Spiel gelegentlich diese wenige Freiheit mißbrauchte. Wie in der häuslichen Erziehung beobachten wir dann außerordentliche Zügellosigkeit und Wildheit. Am Darmstädter Gym-

[137]) Fr. Koldewey „Braunschweigische Schulordnungen". Berlin, 1886, S. 193.

[138]) „Nachricht von dem Wayfen-Hause bey Weißenfelß an Langendorff gelegen." Leipzig, 1721, S. 35.

[139]) W. A. H. Stolzenburg „Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses". Breslau, 1854, S. 56.

[140]) H. Wagner „Gesch. der hohen Karls-Schule". Würzburg, 1856, Bd. 1 S. 324.

[141]) Gottfr. Rüger „Geschichte und Beschreibung der Kurf. Sächs. Soldaten- u. Knabeninst. zu Annaburg". Leipzig, 1787, S. 171.

[142]) Joh. Gott. Rüger, a. a. O. S. 174.

nasium klagt man 1771 „über den unter Schülern herrschenden Ton einer schlingelhaften Roheit, mit welchem sie den öffentlichen Gottesdienst profanierten, Tumult und Balgerei auf öffentlichen Plätzen vollführten usw.“ [143]). Die Geschichte der Ritterakademie in Ettal schilt über das „kindische und bübische Schreien, Raufen, Scherzen und über sonstige Fratzenstücke, die ein Ärgernis der Stadt bedeuteten“ [144]). Über besondere Halsstarrigkeit und Unbotmäßigkeit der Jugend klagt Schuckard 1707 am Stuttgarter Gymnasium: „Es kommt zuweilen vor, daß sich die Schüler hintereinandersetzen, um zu essen, Karten spielen und würfeln zu können“ [145]). 1729 stellte ein Visitationsrezeß fest: „Da verschiedene Laster unter den Gymnasiasten überhand nehmen, als da sind, Fluchen, Ungehorsam, Zanken, Schlagen, Schelten, Zechen, Spielen, Lästern, sonderlich das ‚pasquillantische Unwesen‘, so sollen die Lehrer hiergegen nachdrücklich vorgehen“ [146]). Das Heilbronner Gymnasium berichtet von seinen Schülern: „Sie kommen mit Waidmessern und Dolchen in die Schule, sie fluchen, schwören, rotten sich auf den Gassen zusammen und raufen“ [147]).

Besonders schlimm war, daß man nach dem Unterricht die Jugendlichen in ihren Zimmern sich oft selbst überließ. Salzmann schreibt dazu: „Wenn die Schulstunden beendigt sind, begeben sie sich je sechs und sechs auf ihre Stuben, wo sie nun völlig sich selbst überlassen sind. Nach Tische, halb neun gehen sie alle in den gemeinschaftlichen Schlafsaal, wo sie, 50 an der Zahl, ohne die geringste Aufsicht schlafen, häufig zu zweien in einem Bette. Daß sie sich da durchgängig sexuellen Ausschweifungen hingeben, kann nicht befremden. Die jüngeren Schüler aber, die etwa die Urheber der Possen angeben, sehen sich den rohesten Mißhandlungen ausgesetzt. Z. B. ist einmal ein solcher Angeber unter die Pumpe gelegt und ganz und gar naß geplumpt worden, sodaß er in heftiges Fieber verfiel. Einem anderen hat man aus Rache ein totes Schwein in das Bett gelegt, worüber er so erschrak, daß ihm schwere Krankheit überkam. Mindestens straft man die Angeber mit gemeinen Schimpfnamen“ [148]).

Mit Recht hat H. Lange in seiner Arbeit die zu harte Schulzucht für die Bösartigkeit der Kinder gegen Lehrer und Klassenbrüder verantwortlich gemacht [149]). Hinzugefügt werden darf wohl, daß ganz besonders das geringe Verständnis für kindliches Bewegungs- und Spielbedürfnis diese Entartungen mit sich brachte.

---

[143]) J. F. Dilthey „Gesch. d. Großh. Gymnasiums zu Darmstadt“. Darmstadt, 1829, S. 64.

[144]) G. Lurz, a. a. O. S. 194.

[145]) Gesch. d. Stuttg. Gelehrtenschule etc.“ S. 197.

[146]) „Geschichte der Stuttg. Gelehrtenschule etc.“ S. 215.

[147]) „Gesch. des hum. Schulw. in Württ.“ 2. Bd., 1. Halbb. Stuttgart, 1920, S. 240.

[148]) E. Gehmlich, a. a. O. S. 25/26. Vgl. auch „Gesch. d. hum. Schulw. in Württ.“ 2. Bd., 1. Halbb., S. 276.

[149]) H. Lange „Theorie und Praxis der Erziehungsstrafe im 18. Jahrhundert.“ Halle, 1932, S. 43 ff.

Es ist, als ob sich die kindliche Natur rächen will für die unnatürlichen Fesseln, die man ihr anlegt.

Der Mangel an natürlicher kindlicher Spielfreiheit hatte weiter zur Folge, daß man die Erwachsenen in ihren Lastern und Gewohnheiten frühzeitig nachäffte. Tabakrauchen, Trinken, Degenschlägereien, Wirtshaustanz und Billardspiel werden immer wieder genannt und bekämpft [150]). Besonders schlimm scheint es an der Ritterakademie zu Ettal gewesen zu sein. Dort fordert die damalige Schulordnung, „daß ausgelassene Burschen, Freunde des übermäßigen Spielens und der Trunkenheit, Raufbolde, Nachtschwärmer und Tyranten etc. ohne Gnade aus allen Schulhäusern verstoßen werden sollen“ [151]).

An kindgemäßer körperlicher Spieltätigkeit fehlte es also überall.

Nicht viel anders ist es bei den geistigen Spielen, doch finden sich hier eher einmal pädagogische Überlegungen, weil die Gefahren offensichtlicher sind. So wurden z. B. immer wieder Karten-, Würfel- und andere Hasardspiele verboten. In einer Braunschweigischen Schulordnung heißt es: „Jedes Hasardspiel ist durchaus verboten“ [152]). Und an anderer Stelle: „Hauptsächlich suche man die Eleven vom Kartenspiel zu entfernen“ [153]). Würfel- und Kartenspiel auch sonstiges Glücksspiel verbieten ebenfalls die badischen Schulordnungen der damaligen Zeit [154]). Dasselbe tun die Schulordnungen von Holzminden 1756 [155]) und eine Schulordnung von Weimar [156]). Begründungen werden meist nicht gegeben. Nur eine Schulordnung der Wolfenbütteler Ritterakademie verbietet Karten und Würfel wegen der daraus entstehenden „Inconvenientien“, und weil die Jugend dadurch von den Studien und Exerzitien abgehalten wird. Diese pädagogisch richtigen Verbote galten aber nicht immer. Es heißt weiter: „Die Academisten haben die Tage, wenn sie zu Hofe sind, daselbst hierin ihre Freiheit“ [157]). Hier liegt wohl ein entscheidender Grund, weshalb der Kampf gegen diese Art Spiele in den Anstalten so erfolglos geführt wurde. Das gesamte Leben der Erwachsenen, auch bei Hofe, war ausgefüllt mit diesen Spielen, ein wenig gutes Vorbild, gegen das die Schule auf die Dauer machtlos war.

Hierzu äußert sich Karl von Raumer einmal: „Hasardspiele werden auf hohen Schulen, wo viele reiche und vornehme junge Leute zusammenkommen, nie aufhören ... Die Söhne hören und sehen dies von ihrer ersten Kindheit an, und ahmen ihren Vätern so früh wie möglich nach. Vor einigen Jahren erklärten mehrere, welche des

---

150) E. Gehmlich, a. a. O. S. 26 oder Brunner, a. a. O. S. 404. Desgl. „Gesch. d. hum. Schulw. in Württ.“ 2. Bd., 1. Halbb., S. 276. Desgl. Bd. 1, S. 738 und Koldewey, a. a. O. S. 417.

151) G. Lurz, a. a. O. S. 228.

152) Fr. Koldewey, a. a. O. S. 426.

153) Fr. Koldewey, a. a. O. S. 433.

154) Brunner, a. a. O. S. 404 und 420.

155) Koldewey, a. a. O. 1890, S. 413/417.

156) K. Borhek, a. a. O. S. 9.

157) Fr. Koldewey, a. a. O. S. 222. 1886.

Spiels von Hasardspielen überführt worden waren, vor Gericht, daß sie solche Spiele von Kindheit an in ihren elterlichen Häusern gespielt hätten, daß sie dieselben für erlaubt hielten ,daß sie keine anderen Spiele kennten, und daß sie zu ihrem Zeitvertreibe fortfahren würden, solche Spiele zu spielen: wobei sie sich freilich gefallen lassen müßten, wenn sie entdeckt würden, die gesetzliche Strafe zu leiden" [158]). Auch Biedermann sieht in der Unnatur, in der die Erwachsenen leben, den Hauptgrund, der eine gesunde Kindererziehung und besonders eine kindgemäße Spielpädagogik von vornherein hindert [159]).

Gestattet waren den Schülern in ihrer Freizeit besonders Brettspiele, wie Damen-, Mühlen- und Schachspiel. Auch das Billardspiel ist erlaubt. Die Braunschweigischen Schulordnungen nennen Billard, Schach- und Damenspiel als erlaubte Spiele [160]). Die Ritterakademie Ettal gestattet neben Musik ebenfalls Billard, Schach- oder Brettspiel eine halbe Stunde nach Tische [161]). Die Klosterschule Holzminden empfiehlt das Schachspiel, weil es den Verstand schärft [162]).

Von besonderer Bedeutung waren die Theaterspiele. Die Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg berichtet, daß um die Jahrhundertwende zum 18. Jahrhundert „Theateraufführungen oft von fünfstündiger Dauer selbst in der Kirche stattfanden" [163]). Im württembergischen Neresheim hatte man ein Klostertheater, in dem die Jugend eifrig lateinische und deutsche Komödien aufführte, 1733 z. B. führte man „Wettstreit der vier Jahreszeiten" auf [164]). Das jesuitische Schultheater in Ellwangen spielte geistliche Stücke, wie den „Verkauften Joseph" u. a. [165]). Eine andere Schule spielte mit großem Zulauf den „Keuschen Joseph" und „die Opferung der Tochter Jephtas" [166]). Im Jahre 1703 läßt die kurfürstliche Kammer in Erfurt am katholischen Gymnasium einen besonderen Theaterraum errichten. Die Vorführungen fanden meist in lateinischer oder auch griechischer Sprache statt [167]). Diese Spiele sollen nicht allein unterhalten, sondern sie dienen vor allem pädagogischen Absichten. Diese Absichten sind freilich meist recht zweckhaft und eng.

Man hat verschiedene pädagogische Ziele. Zunächst soll zu ästhetischem Verständnis und Genuß erzogen werden [168]). Wenn wir aber hören, daß die Hauptgestalten etwa logische Begriffe darstellen [169]),

[158]) „Karl von Raumers Leben von ihm selbst erzählt." Stuttgart, 1866, S. 23.
[159]) K. Biedermann, a. a. O. S. 521, 1. Teil.
[160]) Fr. Koldewey, 1886, a. a. O. S. 222.
[161]) G. Lurz, a. a. O. S. 173.
[162]) Fr. Koldewey, 1890, a. a. O. S. 505.
[163]) „Geschichte des hum. Schulwesens etc." Stuttgart, 1912, Bd. 1, S. 811.
[164]) „Geschichte des hum. Schulw. etc." Stuttgart, 1912, Bd. 1, S. 839.
[165]) Ebenso, S. 992.
[166]) „Geschichte des hum. Schulw. etc." Stuttgart, 1920, Bd. 2, 1. Halbb., S. 69.
[167]) Bernhard Dreier „Das katholische Gymn. in Erfurt". Weida, 1916, S. 34.
[168]) „Gesch. d. hum. Schulw. in Württ." Stuttgart, 1912, Bd. 1, S. 992.
[169]) „Gesch. d. hum. Schulw. Württ." Bd. 2, 1. Halbb., S. 274.

die Stücke selbst von Schulleitern und Lehrern hergestellt wurden[170]), so dürfen wir annehmen, daß diese Theaterspiele entsprechend dem literarischen Zeitgeschmack sehr lehrhaft und von ästhetisch oft recht zweifelhaftem Wert waren. Ein anderer Zweck war die gesellschaftliche Erziehung des Jugendlichen. Man versprach sich Fortschritte in der rednerischen Ausbildung und „in der Gewöhnung an beherztes Auftreten", auch wohl Übung des Gedächtnisses[171]); oder man hoffte, dadurch „der Jugend Gedanken sinnreich, ihre Lippen fertig, ihre Ausrede verständig und ihre Sitten höflich" zu machen[172]). Schließlich hatten die Spiele den rein unterrichtlichen Zweck, die fremden Sprachen zu fördern[173]), und sie der Jugend „durch Ergötzlichkeit ihrem Verstand und Gedächtnis einzuspielen"[174]). Dabei wird oft sehr viel Zeit vergeudet.

Was die Gemeinschaftserziehung durch das Spiel betrifft, so dürften zwei Umstände eine herzliche Spielkameradschaft sehr beeinträchtigt haben: das bereits erwähnte rauhe, oft barbarische Verhalten der Zöglinge zueinander und die Betonung der Standesgrenzen selbst innerhalb einer Anstalt.

Trotz härtester Zucht oder vielleicht gerade deshalb, waren die Kinder auch unter sich oft sehr roh, besonders die Älteren gegen die Jüngeren. Fichte übte sich als Junge an einem Buch, das er immer wieder vom Tisch schlug, im Austeilen von Ohrfeigen, um später die Jungen so zu ohrfeigen, wie er selbst von Obergesellen geschlagen wurde[175]). Nicht anders erzählt Salzmann. Verriet gar einer die heimlichen, verbotenen Spiele an die Lehrer, so war ihm die grausamste Behandlung gewiß[176]).

Über die bedenkliche Scheidung nach Ständen schreibt die Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg: „Eine große Schattenseite blieb immer der Unterschied, der innerhalb der Schule zwischen Bürgersöhnen und Patriziersöhnen gemacht wurde"[177]). Stahlacker spricht von einer Scheidung der Kavaliers- und Offizierssöhne von den Eleven, die bis 1773 galt[178]). Selbst Basedow mußte diese unterschiedliche Behandlung noch bis zu gewissem Grade aufrecht erhalten durch seine Einteilung in Pensionisten und Famulanten.

Auch eine Betrachtung der öffentlichen Erziehung des 18. Jahrhunderts bringt uns zu dem Ergebnis, daß das Spiel als Bildungsmittel nicht erkannt und verwendet worden ist. Man hatte wohl Spiele, aber nicht das allein pädagogisch gerechtfertigte kindliche Spiel. Wo man Spiele gestattete, war auch hier das Standesideal oder das Bedürfnis, Unterhaltung zu schaffen, maßgebend. Wie in der häuslichen Erziehung ließ man sie höchstens noch als Erholung gelten.

---

170) Desgleichen Bd. 1, S. 839. Ebenso Bd. 2, 1. Halbb., S. 69.
171) Desgleichen, S. 992, 1. Bd.
172) „Geschichte d. hum. Schulw. Württ." 2. Bd., 1. Halbb., S. 274.
173) Ebenda, S. 992, Bd. 1.
174) Ebenda, 2. Bd., 1. Halbb., S. 274.
175) H. Lange, a. a. O. S. 46 f.
176) E. Gehmlich, a. a. O. S. 26.
177) „Gesch. d. hum. Schulw. Württ." 2. Bd., 1. Halbb., S. 69.
178) „Gesch. d. hum. Schulw. Württ." Stuttgart, 1927, Bd. 3, S. 84.

Gegenüber der Hauserziehung ist diese Nichtachtung des Spieles bei der öffentlichen Erziehung aber viel folgenschwerer. Die häusliche Erziehung ließ dem Kinde bei strengster Haltung doch noch Gelegenheit, seinem kindlichen Spieltriebe nachzugehen, oder bot sonst Beschäftigungen, die das Kind zufriedenstellten. Den öffentlichen Anstalten fehlte das. Die vorwiegend geistige Beschäftigung und die starke Vernachlässigung des Bewegungsbedürfnisses mußten dazu führen, daß die Kinder auf Umwegen und auf gefährliche Weise ihren Bewegungs- und Spielbetrieb befriedigten.

Auch hier brachte erst die Arbeit zahlreicher Pädagogen die Erkenntnis, daß das bisherige Verhalten der öffentlichen Erziehung im höchsten Maße unpädagogisch war, und daß das Spiel die ergänzende und vollendende Seite kindgemäßer Bildungsarbeit darstellt.

C. Das Spiel in der pädagogischen Theorie des 18. Jahrhunderts.

I. Die Wegbereiter des Spielgedankens.

Drei Männer sind es gewesen, die in der deutschen Pädagogik das Interesse am Spiel geweckt und eine einsichtige Spielpädagogik vorbereitet haben:

Locke, Rousseau und Pestalozzi.

John Locke.

Der ausgeprägte Sinn für alles Empirische führt Locke sehr bald zu der Erkenntnis, daß das Spiel dem Kinde natürliches Bedürfnis ist. In dieser Erkenntnis liegt für ihn aber auch schon die pädagogische Rechtfertigung des Spiels; denn alles was natürlich ist, gilt bei Locke als vernünftig. Im einzelnen erkennt er, daß das Spiel nicht nur den kindlichen Erfahrungskreis erweitert sondern auch die Erziehung selbst den Entwicklungsgesetzen des Kindes[179]) mehr angleicht.

Locke stellt schon Betrachtungen über das Wesen des Spiels an. Die Wurzel des Spiels liegt ihm im kindlichen Betätigungsdrange. Kinder sind „tätiger und geschäftiger in diesem — kindlichen — Alter als in irgendeiner anderen Zeit des Lebens“ [180]). Voraussetzung für rechtes Spiel sind ihm Zwanglosigkeit und Freiheit, weil sonst die kindliche Tätigkeit nicht lustbetont sein kann. Er sagt von den spielenden Kindern: „In dem, was wir Spiel nennen, handeln sie in Freiheit und brauchen ihre Anstrengung, mit der sie, wie man bemerken kann, nie sparsam sind, ohne Zwang“ [181]). Lustfördernd sind beim Spiel ferner Abwechslung und Mannigfaltigkeit[182]). Das Lustmoment der Wiederholung, besonders beim Rhythmisch-Motorischen (Tanz, Reigenspiel), erwähnt er nicht, vielleicht weil er das Musikalische an sich nicht schätzt und erst an letzter Stelle gelten läßt[183]). Die Hauptmerkmale des Spiels sind von ihm erkannt, eine tiefere psychologische Erklärung wird jedoch nicht gegeben. Sie war seiner Psychologie wohl auch nicht möglich.

In der pädagogischen Bewertung des Spiels ist seine Haltung nicht einheitlich. Neben starken Ansätzen zu rein pädagogischer Wertung und Verwendung des Spiels findet sich ständig der ausgeprägt utilitaristische Zug, das Spiel als bloßes Mittel zu betrachten, das

[179]) „John Lockes Gedanken über Erziehung“. Herausgegeben von E. v. Sallwürk. Langensalza, 1910, S. 115, § 39.
[180]) Ebenda, S. 147, § 76. Vgl. auch S. 295, § 202.
[181]) „John Lockes Gedanken etc.“ S. 146, § 74.
[182]) Ebenda, S. 146, § 74.
[183]) Ebenda, S. 292, § 197.

möglichst schnell und angenehm zu nützlicheren Beschäftigungen hinführt. Diese Doppelstellung Lockes wird sich in unserer Darstellung oft zeigen.

Allgemein fordert Locke, die Kinder endlich einmal wirklich als Kinder zu betrachten, „welche spielen und Spielzeug haben müssen", und die nicht „in den Kinderschuhen den Verstand und das Betragen von Staatsräten zeigen sollen" [184]). Die zeitgenössische Pädagogik hatte dies nur zu oft vergessen. „Alle ihre Ausgelassenheit", so sagt er an anderer Stelle, „ihr Spiel und kindliches Treiben muß, soweit es sich mit der Achtung, welche den Anwesenden gebührt, verträgt, vollständig frei und uneingeschränkt bleiben und die weitgehende Nachsicht erfahren". Ja, noch mehr! „Die Spiellust der Kinder soll eher ermutigt als niedergehalten und eingeschränkt werden" [185]). Er ist überzeugt, daß das reife Kind alles, was den Erwachsenen kindlich erscheint, von selbst ablegt, ohne daß viele verfrühte Zurechtweisungen nötig wären. Zur Begründung stellt er fest, daß alle Ablehnung des Spiels nur dazu beigetragen habe, die natürliche Fröhlichkeit dieses Alters niederzuhalten „und die körperliche und geistige Verfassung zu verderben"; ferner: daß die Spiellust der Kinder „von der Natur weislich ihrem Alter und ihrer Konstitution angepaßt worden ist". Endlich erhalte eine recht geförderte Spiellust die „geistige Stimmung" der Kinder und befestige ihre Kraft und Gesundheit [186]).

Hier zeigt sich Locke bereits als Verfechter einer naturgemäßen Pädagogik und als aufklärerischer Optimist. Richtig ist sein Hinweis auf das Eigenrecht des Kindes. Zwar wird es längst nicht so unbedingt gefordert wie bei Rousseau, die kindliche Eigenart wird vielmehr noch sehr der Nachsicht der Erwachsenen empfohlen, immerhin sucht Locke doch bereits das Recht des Kindes auf sich selbst auf grundsätzlicher Erkenntnis aufzubauen. Er ahnt auch schon die Notwendigkeit einer stufenmäßigen Bildung des Kindes voraus.

Wenn Locke das Spiel auch für die gesamte leibliche und seelische Erziehung als wichtig ansieht, so liegt sein Hauptverdienst doch darin, daß er den Wert des Spiels für die Körperbildung wiederentdeckt hat. Als Naturpädagog ist er mit Juvenal der Überzeugung, daß nur in einem gesunden Leib eine gesunde Seele wohnt. Sein Ziel ist daher ein gesunder und geschickter Körper, seine Mittel sind Abhärtung und Bewegung. Dazu hilft in hohem Maße das Bewegungsspiel. Es vereinigt Aufenthalt im Freien mit mannigfacher Bewegung.

Bei der Betrachtung der einzelnen Körperspiele scheidet Locke nicht scharf zwischen Leibesübungen und eigentlichen Spielen. Tatsächlich sind diese Leibesübungen noch so sehr auf Unterhaltung und Vergnügen abgestellt, daß man sie auch hier als gebundene Spiele bezeichnen kann.

---

[184]) Ebenda, S. 115, § 39.

[185]) „John Lockes Gedanken etc." S. 127/128, § 63. Vgl. auch S. 153 § 80.

[186]) Derselbe, S. 127/129, § 63.

Zunächst läßt Locke die Spiele und Übungen des Adels, wie Reiten, Fechten und Tanzen, gelten. Daneben empfiehlt er Schwimmen und Ringen. Das entspringt seiner Absicht, besonders den jungen Adligen zu einem „galant homme" zu erziehen, und könnte als einseitige Standespädagogik gedeutet werden. Indes macht Locke schon bei diesen Spielen den Versuch, sie in den größeren Zusammenhang der leiblichen Erziehung des jungen Menschen überhaupt einzugliedern. Nicht, weil diese Spiele, das Reiten und das Fechten, auch Ringen und Schwimmen, später nützlich oder auch nur zum standesgemäßen Leben notwendig sind, läßt er sie zu, sondern weil sie der leiblichen Ertüchtigung an sich dienen. Er sagt: „Fechten und Schulreiten werden als notwendige Teile der Ausbildung betrachtet, daß man es für ein großes Übersehen halten würde, wenn ich es unbeachtet ließe. Das letztere ist eine der besten Übungen für die Gesundheit und gewährt dennoch eine ganz passende Beschäftigung für den jungen Edelmann. — Ob es jedoch wichtig genug sei, daß man sich ein Geschäft daraus mache, und ob es sich verlohne, ihm mehr Zeit einzuräumen, als bloß für die Gesundheit des jungen Mannes ... verwendet werden sollte, das überlasse ich dem Einsetzen der Eltern und Erzieher" [187]).

In § 199 schreibt er: „Was das Fechten anlangt, so scheint es mir eine gute Übung für die Gesundheit, aber gefährlich für das Leben zu sein". — Noch eher glaubt er das Ringen empfehlen zu können. Er fährt dann fort: „Da aber das Fechten und Schulreiten so allgemein als notwendige Erfordernisse in der Ausbildung eines Edelmannes angesehen werden, so mag es ein schweres Ding sein, einem Manne dieses Standes diese Merkmale der Ausbildung ganz zu versagen. Ich will es daher dem Vater überlassen, zu erwägen, inwiefern die Gemütsanlage seines Sohnes und die Stellung, die er vermutlich einnehmen wird, ihm erlauben oder ihn veranlassen mögen, einer Mode nachzugeben, welche mit einem gesitteten Leben sehr wenig zu tun hat" [188]). Auch das Schwimmen ist ihm vor allem deshalb wertvoll, weil es gesund und lebenswichtig ist [189]). Entscheidend ist so für ihn überall das Ziel eines lebensgewandten, seelisch und leiblich gesunden Menschen, nicht ein einseitiges Standesideal. Dabei denkt er durchaus praktisch und zweckmäßig und meidet alle Verstiegenheiten. Tiefere seelische Begründungen gibt er jedoch auch hier nicht.

Die gebundenen Spiele genügen aber nicht. Darüber hinaus fordert Locke mit Comenius zum ersten Male wieder das freie Bewegungsspiel.

Voraussetzung für gesundes Bewegungsspiel ist ihm vor allem gesunde Kleidung. Gerade darin wurde ja im 18. Jahrhundert viel gesün-

---

[187]) „John Lockes Gedanken etc." S. 292/293, § 198.
[188]) Derselbe, a. a. O. S. 293/294, § 199.
[189]) Derselbe, S. 91, § 8.

digt[190]). Vor allem verbot er den gefährlichen Schnürleib der Mädchen, die „Fätsche", die man oft schon Säuglingen anlegte[191]).

Bestimmte Spiele empfiehlt er nicht. Wir dürfen annehmen, daß er alle Spiele gelten ließ, die nicht gesundheitsschädlich oder sittlich bedenklich waren.

Es ist seine Ansicht, daß es auch dem Kind meist gleichgültig sei, was es spielt, solange die Beschäftigung nur ergötzlich ist. Der Spielreiz liegt bei ihm also in der Form der Tätigkeit, nicht im Inhalt. Er sagt: „Kinder machen, wenn sie nur eben etwas zu tun haben, wenig Unterschied zwischen den Dingen, mit welchen sie sich beschäftigen, wenn sie nur für ihr Alter passen". Notwendig ist nur, daß man es ihnen nicht zum Zwang macht. Steinhüpfen, Tanzen, Kreiseln, Verstecken, Trappspiel oder „spanfarthing" sind ihnen dabei gleich recht[192]).

Zwischen geistigen und körperlichen Spielen macht er beim Kleinkind überhaupt keine Unterscheidung, beim älteren Kind ist ihm die enge Beziehung des Körperlichen und Seelischen beim Spiel wichtig. Vorwiegend geistige Spiele läßt er erst beim Jugendlichen als Zerstreuung und Erholung gelten. Hier zeigt sich aber der eigenartige Bruch in Lockes Haltung. Bereits für das reifere Kind und erst recht für den Jugendlichen sind dem Utilitaristen Locke im Grunde nützliche Handbeschäftigungen lieber, denn Erholung ist ihm lediglich „Entlastung des ermüdeten Teils durch Wechsel der Tätigkeit"[193]). Dem genügt schon die Handfertigkeit. Er sagt: „Wenn ich ein Zugeständnis mache für müßige und heitere Unterhaltung und alle anständigen Erholungen, die in der Mode sind, so behaupte ich, daß ein junger Mann von seinem ernsten und hauptsächlichsten Geschäfte Zeit genug übrig haben wird, um fast jedes Gewerbe zu erlernen"[194]). Und weiter: „Wenn sie aber noch nicht zu dem Grade der Vervollkommnung gebracht worden sind, daß ein *Mittel der Ausbildung* für sie zu einer Erholung gemacht werden kann, muß man für sie die kindlichen Spiele, die sie gerne haben, frei lassen. Von diesen müssen sie entwöhnt werden, indem man sie derselben überdrüssig macht"[195]). Hier ist das Spiel nicht als Funktionsschule aller kindlichen Kräfte sondern als bloßes methodisches Hilfsmittel zur Arbeitserziehung bewertet. Bestenfalls ist es ein Zugeständnis an die mangelnde Reife des Kindes.

Über die soziale Bedeutung des Gemeinschaftsspiels sagt Locke wenig, doch scheinen ihm, dem Individualpädagogen, die Nachteile größer zu sein als die Vorteile.

Die öffentliche Erziehung wird z. B. von ihm deshalb abgelehnt, weil er von der Spielgenossenschaft, die sich dort bildet, nur

190) Ebenda, S. 93, § 11.

191) So bei A. F. Krause „Kurze und deutliche Anweisung zu nötiger und nützlicher Auferziehung und Unterrichtung der Jugend". Buddissin, 1718, S. 101.

192) „John Lockes Gedanken etc." S. 212, § 129 (Spanfarthing, ein Wurfspiel mit kleinen Münzen).

193) Ebenda, S. 298, § 206.

194) Ebenda, S. 300, § 208.

195) Ebenda, S. 186, § 108.

Schädigungen für den Zögling fürchtet. Er sagt: „Wie jemand, den man in eine bunte Herde ausgelassener Knaben steckt und der da beim Schlagball händeln und beim Pfennigwerfen betrügen lernt, dadurch für den feinen Umgang oder für sein Geschäft tauglich werden soll, kann ich nicht sehen“ [196]).

Sehr einsichtig ist sein Standpunkt dem Spielzeug gegenüber. Er sagt: „Spielsachen sollten die Kinder meiner Ansicht nach haben und zwar von verschiedenen Arten“. Hier scheint ihm der Gedanke der Vielseitigkeit vorgeschwebt zu haben. Er gestattet aber nur eins auf einmal, um durch Überfluß die Kinder nicht übermütig und durch das Vielerlei achtlos und zerstreut zu machen. Gekauftes Spielzeug schafft leicht Überdruß und damit Unzufriedenheit im Kinde. Ebenso werden Stolz, Eitelkeit und Begehrlichkeit gefördert. Kinder sollen daher Spielzeug am besten selbst anfertigen, sobald sie können. Bis dahin sollen sie kein richtiges Spielzeug haben. „Ein glatter Kiesel, ein Stück Papier, der Mutter Schlüsselbund oder irgend etwas anderes, womit sie sich nicht verletzen können, dient ebenso gut zur Unterhaltung der Kinder als jener kostspieligere und künstlichere Tand aus den Kaufläden“ [197]). So erzieht man zu Bescheidenheit und spornt später zur Selbsttätigkeit an. Spielsachen freilich, die sie nicht selbst herstellen können, die aber der körperlichen Übung dienen, wie Kreisel, Brummtöpfe und Ballschlägel, solle man kaufen. „Sie werden dadurch Mäßigung ihrer Begierden, Fleiß, Rührigkeit, Nachdenklichkeit, Geschicklichkeit und Sparsamkeit lernen“ [198]). Bemerkenswert ist die stark ethisch-pädagogische Auswertung der Spielzeugbenutzung. Psychologische Fragen, wie etwa die der Förderung der Phantasie bei den wirklichkeitsfernen Spielzeugen des Kiesels, des Papieres etc. sind nicht behandelt.

Es ist bezeichnend für Locke, daß er das Spiel oft bis zur Aufhebung des eigentlichen Spielcharakters pädagogisch nutzbar machen will. Das wird besonders bedenklich durch den engen Nützlichkeitsstandpunkt, der sich immer wieder zeigt. Man betrachte nur den Satz: „Alle Spiele und Unterhaltungen der Kinder sollten auf die Aneignung guter nützlicher Gewohnheit abgezielt werden“ [199]). „Spielt dein Sohn zu viel mit Kreisel und Peitsche, so befiehl ihm, jeden Tag eine bestimmte Anzahl Stunden damit zu spielen, . . . und du wirst finden, wie bald er davon angewidert wird“ [200]). Zwang und mangelnde Abwechslung sind als Hauptfeinde der kindlichen Spiellust richtig erkannt und verwendet. Es bleibt zu bedenken, ob Spielzwang nicht zu Spielüberdruß überhaupt führt.

Locke bedauert das nicht. Es entspricht vielmehr seiner pädagogischen Absicht, das nunmehr spielmüde Kind zur Unterrichtsarbeit selbst bereit zu machen. Freilich müssen zur Erleichterung dieser Umstellung wenigstens die Grundsätze des Spiels, Zwanglosigkeit und Freiheit, im Unterricht angewandt werden. Alles ohne Zwang! Auf

196) „John Lockes Gedanken etc.“ S. 139/140, § 70.
197) Ebenda, S. 213/214, § 130.
198) Ebenda, S. 214, § 130.
199) Ebenda, S. 214, § 130.
200) Ebenda, S. 212, § 129.

diesem Leitgedanken begründet er die charakteristische Forderung des „spielenden Lernens".

Zweierlei ist dabei zu unterscheiden: das Spiel hat einerseits das spielende Lernen vorzubereiten, und es bestimmt anderseits die Grundsätze des Lernverfahrens selbst.

Die Vorbereitung geschieht derart, daß aus dem Spieltrieb im Kinde der Wissenstrieb geweckt wird. Dabei ist immer nötig, den Kindern ihre Aufgabe im Sinne des Spiels zur Neigungstätigkeit zu machen. Locke sagt: „Die Kinder, wenn man sie beobachtet, geben sich alle erdenkliche Mühe, um verschiedene Spiele zu lernen, welche sie als eine Pflicht oder ein Geschäft verabscheuen würden, wenn man sie ihnen zur Aufgabe machte" [201]). Man muß also im Kind den Eindruck erwecken, das Lernen sei ein Spiel [202]). „Ich habe mich immer mit dem Gedanken getragen, man könne aus dem Lernen der Kinder ein Spiel und eine Erholung machen" [203]), heißt es in § 148. „Ich habe gesehen, wie kleine Mädchen sich stundenlang übten und sich alle erdenkliche Mühe gaben, um Fertigkeit im Spiel mit dem Tippstein, wie sie es nennen, zu erlangen. — Es bedürfte demgemäß nur irgend einer guten Erfindung, um sie dahin zu bringen, daß sie all ihren Fleiß auf etwas wendeten, was ihnen nützlicher sein könnte, und es scheint mir bloß der Fehler und die Gleichgültigkeit der Älteren die Ursache zu sein, daß das nicht geschieht" [204]), sagt er an anderer Stelle.

Dieses Ziel glaubt er zu erreichen durch die bereits genannte Übersättigung mit eigentlichen Spielen, an deren Stelle das Lernen dann begehrenswert und als Erholung erscheint. Er glaubt es ferner dadurch zu erreichen, daß man die Lernaufgabe als Vorrecht der Erwachsenen hinstellt. Das Kind würde dann diese Betätigung als einen Vorzug und eine Belohnung ansehen. Er sagt weiter: „Durch dieses Verfahren ist es in die Wahl des Erziehers gelegt, ob Steinhüpfen eine Belohnung für ihr Tanzen sein soll, oder das Tanzen für ihr Steinhüpfen, ob Kreiselspiel oder Lesen, Versteckspiel oder Erd- und Himmelsglobus ihnen willkommener oder angenehmer sein soll" [205]). Richtig an dieser Ansicht ist wohl, daß man bei hinreichendem Takt die freie Beschäftigung der Kinder weitgehend beeinflussen kann. Ob indes das Urteil des Erziehers über das, was als Spiel empfunden werden soll, für das Kind immer maßgebend ist, und ob überhaupt jede Tätigkeit zum Spiel gemacht werden kann, muß bezweifelt werden.

Bei der methodischen Gestaltung der Lernarbeit sind ebenfalls die Grundsätze des Spiels zu beachten. Zum Lesenlernen empfiehlt er z. B. einen Elfenbeinball, eine Art Vielflächner mit 25 Seiten, auf dem etwa das A, B, C und D wiederholt vorkommen. In Art eines Würfelspiels soll damit das Kind die Buchstaben lernen [206]). Bemer-

[201]) „John Lockes Gedanken etc." S. 235, § 151.
[202]) Ebenda, S. 235, § 151.
[203]) Ebenda, S. 232, § 148.
[204]) Ebenda, S. 235, § 152.
[205]) Ebenda, S. 212, § 129.
[206]) Ebenda, S. 234, § 150. Vgl. auch § 148, S. 233.

kenswert ist auch hier, daß dieses Spiel den Kindern als ein Spiel der Erwachsenen hingestellt wird, um das Interesse anzuregen. „So kann man den Kindern die Kenntnisse der Buchstaben durch List beibringen und ihnen lesen lehren, ohne daß sie es gewahr werden, daß es etwas anderes sei als Zeitvertreib, und sie können sich spielend aneignen, wofür die anderen Hiebe bekommen“ [207]). Ebenso möchte er das Schreiben lehren. Ein Kind lernt dreimal soviel, wenn es derart spielend „in Stimmung ist“ [208]). Die unbedingte Forderung der Zwanglosigkeit wird verständlich, wenn man bedenkt, wie unglaublich stumpfsinnig und qualvoll die Elementarmethoden damaliger Schulen waren. Locke selbst hat sie zu spüren bekommen [209]). Daß seine Methode auch praktischen Wert besaß, hat er als Hauslehrer in Holland nachzuweisen versucht. Bedenklich wird diese Methode freilich, wenn man über die Elemente hinaus die übrigen Unterrichtsgegenstände spielend behandeln will, wie es Baratier [210]) und ganz besonders Böldicke versuchten. Der letztere gab zu diesem Zweck einen „Methodus Lockio-Baratieriana“ heraus [211]). Auch die Philanthropen haben darin Locke nicht immer vorteilhaft nachgeahmt.

Betrachten wir Lockes gesamte Spielpädagogik, so muß gesagt werden, daß sie trotz mangelnder Geschlossenheit im einzelnen doch einen großen Fortschritt darstellt. Das Spiel erfährt eine so außerordentliche Wertschätzung und wird pädagogisch so vielseitig verwendet, daß man mit Recht Locke als den Begründer des Spielgedankens in der neueren Pädagogik bezeichnen darf. Einzelne Bestrebungen erinnern bereits an Fröbel.

Ein großes Verdienst hat sich Locke um die Durchsetzung des freien körperlichen Spieles erworben. Gelten seine Vorschläge auch zunächst der Erziehung des jungen Edelmannes, so hat er doch ganz allgemein dazu beigetragen, die mittelalterlich-pietistische Pädagogik mit ihrer Vernachlässigung des Leiblichen zu überwinden. Er verkündet seit langem wieder einmal das Recht des Leibes in der Erziehung. Es ist ihm freilich nicht gelungen, das körperliche Spiel gänzlich aus der allgemeinen Erziehungsidee zu rechtfertigen. Er läßt sich noch oft von praktischen Berufs- und Standesforderungen leiten.

Bemerkenswert ist die starke Auswertung des Spiels für die sittliche Erziehung. Alles Spiel, selbst das Spielzeug, dient der ethischen Erziehung, sei es, daß das Spiel allgemein eine Art seelische Hochstimmung und Freude schafft, sei es, daß er im rechten Spiel zu Mäßigung,

---

207) Ebenda, S. 233, § 149.

208) Ebenda, S. 233, § 148.

209) G. Hecke „Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik John Lockes“. Gotha, 1898. Ebenso Hans Lebeda „Locke und Rousseau als Erzieher“. Berlin.

210) Formey „La vie de Mr. J. Ph. Baratier“. Utrecht, 1741.

211) Böldicke „Methodus Lockio-Baratieriana“ d. i. ein Vorschlag, durch Hilfe des Spiels, der Musik, Poesie und anderer Ergötzlichkeiten, wodurch man die wichtigsten Wahrheiten vortragen kann, zum Ruhm des Schöpfers binnen 12 Jahren zehn vornehme Kinder so zu erziehen, daß sie im 15. Jahre die deutsche, französische und englische Sprache verstehen, auch die wichtigsten Wahrheiten der Weltweisheit erweisen können.“ (Gegen 1740.)

Sparsamkeit und Fleiß zu erziehen glaubt oder durch rechtes Spielzeug vor Zerstreutheit, Überdruß und Unbescheidenheit bewahren will. Bezeichnend ist auch die Ablehnung müßiger und sittlich bedenklicher Spielereien.

Zuweilen geht freilich das nur pädagogische Streben bei ihm zu weit. Die Gefahr besteht, daß durch die erzieherische Absicht das Spiel in seinem Wesen entstellt und seines eigentümlichen Reizes beraubt wird.

Den sozialerziehlichen Wert des Spiels verkennt John Locke völlig. Das Zusammenspielen gleichaltriger Kinder hält er als Verfechter der Individual- und Hauserziehung sogar für gefährlich.

Hervorzuheben ist sein Bestreben, das Spiel auch der geistigen Erziehung nutzbar zu machen. Nicht allein, daß er beim eigentlichen Spiel die Sinne und das Denken, beim Herstellen von Spielzeug die Erfindungskraft schulen will, sehr wichtig sind ihm die Prinzipien des Spiels auch bei der unterrichtlichen Arbeit, beim spielenden Lernen. Der Gedanke des spielenden Lernens hat die Pädagogen des 18. Jahrhunderts besonders interessiert. War diese Forderung bei dem damaligen Unterrichtsbetrieb auch unbedingt notwendig, so haben die einzelnen Verwirklichungsversuche der unterrichtlichen Arbeit doch oft geschadet. Auch Locke ist immer in Gefahr, einerseits die Unterrichtsarbeit zur Spielerei zu machen, anderseits das Spiel zu einem bloßen methodischen Hilfsmittel der Arbeit herabzudrücken.

Locke ist der erste Pädagoge, der die Beziehung des Körpers zur Seele im Spiel deutlich herausgestellt und damit eine pädagogische Betrachtungsweise des Spiels angeregt hat.

Eine eingehende Untersuchung des Spiels und der Spielmittel nach pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkten bleibt er uns schuldig. Die Forderung einer gesunden Leibesbildung, einer sittlichen Auswertung des Spieles und einer angenehmen und zwanglosen Lehrarbeit sind jedoch äußerst anregend für die Erziehungsarbeit des 18. Jahrhunderts geworden.

Rousseau.

Rousseau ist von Locke stark beeinflußt worden. Viele Gedanken kehren daher bei ihm wieder. Was aber Locke nur anregt und zurückhaltend formuliert, das erscheint bei Rousseau als scharf ausgeprägte, oft übersteigerte Forderung. Gegenüber dem Reformer Locke wirkt er als Revolutionär.

Zusammenhängende theoretische Überlegungen über das Spiel finden sich bei Rousseau nicht, seine spielpädagogischen Grundanschauungen müssen aus den einzelnen Ausführungen zusammengestellt werden.

Auch er ist ein Anhänger der naturgemäßen Pädagogik und fordert neben Rücksicht auf das kindliche Seelenleben vor allem die Gleichberechtigung des Körpers[212]). Er sagt: „Der Leib muß

[212]) J. J. Rousseau „Emil oder Über die Erziehung". Leipzig, Kröner Verlag. Bd. 1, 1. Buch, S. 14.

Kraft haben, um der Seele gehorchen zu können“ [213]). Dazu gehört frühzeitig Bewegung in frischer Luft [214]). Die Kleidung muß gesund und kindgemäß sein. „Die Glieder eines Körpers, der wächst, müssen alle Platz genug in ihren Kleidern haben; nichts darf ihre Bewegung, nichts ihr Wachstum hindern“ [215]). In der Abhärtung geht er noch weiter als Locke [216]).

Rousseau will jedes Spiel aus rein pädagogischem Interesse gerechtfertigt wissen. Schon die körperlichen Spiele sind bei ihm mehr als bloßer Zeitvertreib, sie dienen der allseitigen Übung der kindlichen Leibeskräfte. Sie sollen für den Knaben — wenn auch unschädlich — doch nicht gefahrlos sein. Er sagt an einer Stelle: „Ihr zieht den Federball vor, weil er weniger ermüdet, weil das Spiel nicht gefährlich ist. Ihr habt unrecht . . . Der Federball ist ein Spiel für Weiber. — Aber wir, die wir für Kraftanstrengung geschaffen sind, dürfen wir denn meinen, ohne Anstrengung kräftig zu werden?“ Er fährt fort: „Von einem Ende des Saales bis zum anderen zu laufen, über den Fall des noch in der Luft schwebenden Balles richtig urteilen, ihn mit starker und sicherer Hand zurückzutreiben, das sind Spiele, die sich nicht sowohl für einen Mann eignen, als vielmehr dazu dienen, einen solchen zu bilden.“ Immer will er das Erziehungsmoment beachtet wissen. Erzieherisch wertlose Spiele lehnt er ab. Kennzeichnend dafür ist sein Urteil über das Kreiselspiel. Er sagt: „Wenn das Kind den Kreisel treibt, vermehrt sich seine Kraft, weil es sich ihrer bedient, aber es lernt nichts dabei“. Diese Ansicht kann bezweifelt werden; sie zeigt aber doch, daß Rousseau schon versucht, einzelne Körperspiele nach ihrem Wert für die leibliche Ertüchtigung kritisch zu untersuchen. So läßt er für Kinder nur solche Körperspiele gelten „die Geschicklichkeit verlangen, wie die der Erwachsenen: den Fangball, das Laufspiel, das Billard, den Pfeilbogen, den Ballon, musikalische Instrumente“ [217]). Allerdings müssen Spielregeln und Spielgeräte kindgemäß gestaltet werden.

Die Auswahl der Spiele ist allein bestimmt durch das naturgemäße Wachstum des jungen Menschen. Spiele aus standespädagogischen Gründen, wie sie Locke wenigstens duldete, erkennt er nicht an.

Dem kindlichen Bedürfnis entsprechen alle Spiele mit ausgiebiger Bewegung und Tätigkeit und vielseitigem Einfluß auf das geistige Wachstum. Vor allem will er, im Gegensatz zu Locke, die Phantasie im Kinde stärker gefördert wissen. Er sagt: „Der Mann muß mehr Willen, das Kind mehr Phantasie haben“ [218]). Besonders schätzt er die Erfindung eigener Spiele [219]). Rein geistige Spiele lehnt er jedoch ab. Sie entsprechen weder seinen pädagogischen Absichten, den Körper zu stählen, noch sind sie ihm für die geistige Schulung des Kindes von Bedeutung. Diese Art Spiele sind ihm „bloß Zufluchts-

213) Ebenda, S. 20.
214) Ebenda, S. 30.
215) Ebenda, S. 83, Bd. 1, 2. Buch.
216) Ebenda, S. 85.
217) Ebenda, S. 102, Bd. 1, 2. Buch.
218) Ebenda, S. 46, Bd. 1, 2. Buch.
219) Ebenda, S. 116, Bd. 1, 2. Buch.

mittel für Unbeschäftigte." Das gilt ganz besonders für die gesellschaftlichen Spiele seiner Zeit, höchstens das Schachspiel läßt er noch gelten [220]).

Für die Spielweise selbst fordert Rousseau wie Locke völlige Zwanglosigkeit, weil er das Kind ja von Natur für gut hält und alles, was den natürlichen Entwicklungsgang hemmt, beseitigt haben will. Er geht noch weiter als Locke. Jener stellt das spielerische Betragen des Kindes zwar als notwendig hin, empfiehlt es aber der Nachsicht der Erwachsenen, Rousseau verkündet das Spielleben als ureigenstes Recht des Kindes. „In dem Manne muß man den Mann, im Kinde das Kind betrachten", fordert er. Und an anderer Stelle: „Liebt die Kinderwelt, begünstigt ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Naturtrieb" [221]). Er sagt vom Kinde: „Seine Spiele sind seine Geschäfte, es kennt keinen Unterschied zwischen beiden" [222]).

Rousseau versucht erstmalig auch eine Unterscheidung der Spielarten nach Geschlechtern. „Die Knaben suchen für sich Bewegung und Lärm, Trommeln, Kreisel, Fuhrwerk. Die Mädchen lieben mehr die Augenlust, das Putzende . . . vor allem aber die Puppe. Die Puppe ist das ausschließliche Spielwerk dieses Geschlechts. — Das ist die erste entschieden hervortretende Neigung. An unserem Teil ist es, ihr nachzugeben, sie zu regeln. — Hieraus entspringt der Quell des ersten Unterrichts, den man dem kleinen Mädchen gibt" [223]).

Der letzte Satz darf sinngemäß wohl auch auf die Knaben angewandt werden. Danach hat der Unterricht, wie bei Locke, an die Spielneigung der Kinder anzuknüpfen. Spielendes Lernen als Unterrichtsprinzip, wie Locke es wollte, lehnt Rousseau jedoch ab.

Der Unterricht hat auf alle spielerischen Kunstgriffe zu verzichten. Der natürliche Wissenstrieb soll hinreichen. Dieser Trieb muß an den Gegenständen und täglichen Notwendigkeiten selbst entfaltet werden. Er sagt: „Locke will, die Kinder sollen durch Würfel lesen lernen. Ist das nicht eine sehr wohl ausgedachte Erfindung? O Jammer! Ein Mittel, sicherer als die anderen alle, das man aber stets aus den Augen läßt, ist der Lerntrieb" [224]). Diesen Trieb anzufachen, dazu ist nötig, daß man das Kind an die Sachen selbst und ihre Beziehungen heranführt, dann entzündet sich das Interesse ohne Spielerei.

Da er einen geregelten Unterricht im Sinne Lockes überhaupt nicht gelten läßt, sondern in völliger Ungebundenheit dem jeweiligen kindlichen Bedürfnis und Interesse nachgeht, so sind Zwanglosigkeit und Freiheit schon gegeben. Er darf daher wohl auf diese spielerische Methode verzichten. Der Anreiz zur Tätigkeit liegt demnach bei ihm nicht so sehr in der Zwangslosigkeit eines Lehrverfahrens als in der freien Auswahl der Bildungsstoffe. Für die Lerntätigkeit selbst fordert er bei aller Anschaulichkeit immer den Ernst der Arbeit.

[220]) Ebenso, S. 83, Bd.2, 4. Buch.
[221]) Ebenda, S. 41, Bd. 1, 2. Buch.
[222]) Ebenso, S. 117, Bd. 1, 2. Buch.
[223]) Ebenso, S. 99 ff., Bd. 2, 5. Buch.
[224]) Ebenda, a. a. O. S. 75, Bd. 1, 2. Buch.

Auch die Erlernung eines Handwerks soll nicht als spielerische Erholung sondern als wirklich ernster Beruf aufgefaßt werden. Immer sehen wir Rousseau bemüht, bei der geistigen Ausbildung mehr an den Lernbetrieb als an den Spieltrieb anzuknüpfen.

Gleicher Ansicht ist er mit Locke über den Wert der kindlichen Spielgemeinschaft. Obwohl er die gesellschaftliche Verpflichtung des Menschen viel stärker betont, erkennt auch er erziehliche Vorzüge der kindlichen Spielgemeinschaft nicht an. Seine Grundanschauung von der Verderbtheit aller Kultur verlangt, daß der Zögling stets von Kindergesellschaften ferngehalten wird, außer, um seinen Bildungsstand mit dem der anderen Kinder zu vergleichen. Auch dann muß der Erzieher dabei sein. Wie Locke fordert Rousseau die Einzel- und Hauserziehung. Erst der fertige Mensch soll in die Gesellschaft eintreten. Rousseaus Verdienst liegt in der unbedingten Rechtfertigung des Spielgedankens aus der Idee einer allgemeinen und naturgemäßen Menschenbildung. Während Locke noch stark von lebenspraktischen und standespädagogischen Erwägungen geleitet ist, wird von ihm das Spiel gefordert als ein unbedingtes, natürliches Recht des Kindes, nicht nur als eine zu duldende Schwäche.

Die ethische Bewertung des Spiels tritt gegen Locke stark zurück, mindestens bleiben die sittlichen Absichten verhüllter. In der geistigen Bildung betont er mehr den Wert der Phantasiespiele. Er scheidet schärfer als Locke die Ernst- und Spielbetätigung und lehnt eine Benutzung des Spiels zu spielendem Lernen überhaupt ab. Den sozialerziehlichen Wert der Spielgemeinschaft unterschätzt er wie dieser. Bemerkenswert ist der Versuch einer Aufgliederung der Spielarten nach Geschlechtern.

Im ganzen sind Rousseaus Ansprüche energischer und grundsätzlicher. Ist er auch noch weit entfernt von einer lückenlosen Begründung des Spiels, so spüren wir doch schon die größere Folgerichtigkeit seiner Beweisführungen, die ihren letzten Grund haben in der klaren Herausarbeitung des Gedankens schlechthinniger Menschenbildung.

Pestalozzi.

Grundsätzlich wichtige Beiträge zum Spielgedanken liefert auch Pestalozzi. Er ist es gewesen, der unseren eigentlichen Spielpädagogen, Fröbel, bei seinem Aufenthalt in Iferten stark beeinflußt hat. Auch er betont die körperliche Erziehung. Soll sie anfangs bei ihm auch mehr durch körperliche Arbeit erreicht werden, so treten in der späteren Zeit Leibesübungen und Spiel doch in ihr Recht.

Den Anspruch einer gesunden leiblichen Erziehung begründet Pestalozzi aus dem Gedanken der Harmonie in der Menschenbildung. Die körperliche Erziehung dient der Entfaltung der Kunstkraft, d. h. des körperlichen Könnens im Kinde. Der Gedanke der Harmonie verlangt dabei, daß auch diese Seite der Erziehung von vornherein mit der Bildung der gesamten, sittlich-religiösen Persönlichkeit in Beziehung bleiben muß. Demgemäß ist das Spiel als wichtiger Teil der leiblichen Erziehung noch enger als bei Locke und Rousseau mit dem Gesamterziehungsplan verknüpft, die pädagogische Bedeutung des

Spiels noch mehr im Ganzen des Erziehungsideals begründet. Das Spiel erhält einen festen Stellenwert in seiner Methode allgemeiner Menschenbildung.

Das ideale Ziel ist letzthin entscheidend. Trotzdem hat der Erzieher immer auch die Bildung des Kindes für das spätere Erwerbsleben, für seine Individuallage zu beobachten, weil alle Erziehung auch mit den besonderen Lebensverhältnissen zu rechnen hat. Dieses Streben nach einer harmonischen Vereinigung des realen und idealen Standpunkts bestimmt Pestalozzis Einstellung zum Spiel. Die folgende Untersuchung wird immer wieder zeigen, wie Pestalozzi beide Gesichtspunkte ernstlich zu vereinigen strebt.

Zunächst wendet er sich sowohl gegen die Feinde des Spiels, als auch gegen alles übertriebene und vor allem sinnlose Spielen. Den Feinden jeglichen Spiels wirft er vor, daß sie den verflossenen Zeitabschnitt zu einem Zeitalter des „physischen Verderbens" gemacht hätten, das sich „in Perücken und Degelchen' gefiel, in dem eine steife und ungeistige Polizei die Jugend in all ihren Freuden stört, und in dem selbst die Nationalfeste, die den alten kraftvollen Volksgeist ausdrückten, zum feilen Schauspiel herabsanken. Er sagt weiter: „An vielen Orten darfst du, wenn du unter die Ehrenfesteren und Braveren im Lande gehören willst, auch in der größten Hitze deinen Rock nicht ausziehen . . . deine Kinder müssen . . . den ganzen Sommer über Strümpfe tragen und Kappen auf dem Kopfe haben. Sie dürfen nicht auf Bäume klettern, sie dürfen nicht über Gräben springen usw. Die ungewandteste Steifheit hat sich an diesen Orten zu einer Art von Ehrenfestigkeitsunterscheidung heraufgehoben" [225]).

Demgegenüber betont er: Das Kind bedarf von Jugend auf eines freien allseitigen Spielraums seiner körperlichen Tätigkeit und seines Bewegungstriebs [226]). So wird es nicht Frohsinn und Gesundheit in der späteren Berufseinseitigkeit verlieren.

Gegen alle sinnlosen und übertriebenen Spiele aber sagt er, daß sie nur insofern Berechtigung haben, als sie „mit der sorgfältigsten Aufmerksamkeit auf die Verhältnisse, in denen der Zögling lebt, und auf die Bedürfnisse und Pflichten, die für ihn aus diesen Verhältnissen entspringen, betrieben werden". Das gilt besonders für Handwerker- und Bauernkinder. Andernfalls würde man die Kinder wohl dahin bringen, „daß sie wie Wilde springen und klettern, aber der Mutter nicht gerne helfen würden, einen Zwirnfaden aufzuwinden; sie würden das Reiten, ja gar das Tanzen, Fechten und Spielen für einen besseren Boden des menschlichen Seins und Treibens ansehen, als die stille Werkstatt des Vaters und das mühselige Tagewerk am Pflug" [227]).

Auch die Standesspiele vornehmer Kreise lehnt er ab, weil diese zu sehr der Mode und dem gesellschaftlichen Bedürfnis ent-

---

[225]) „Pestalozzis sämtliche Werke. Gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen von L. W. Seyffarth." (Wochenschrift für Menschenbildung) Brandenburg a. Havel, 1869/1873, Bd. 18, S. 42/3.

[226]) Ebenda, S. 43.

[227]) Ebenda, Bd. 17, S. 279.

springen. Es mangelt ihnen die erziehliche Begründung und der geschlossene pädagogische Zusammenhang. Sie entsprechen somit nicht seiner Absicht einer harmonischen Menschenbildung. Er urteilt später über diesen Spieltrieb: „Man hatte isolierte Meister dieser Fertigkeiten, Tanzmeister, Fechtmeister, Reitmeister. Selbst die Meister der Gymnastik waren mehr Lehrer des einzelnen Springens, Kletterns, Voltigierens, als psychologische Entfalter der körperlichen Kräfte der Menschennatur . . . Eine solche Körperbildung konnte daher notwendig nicht in Zusammenhang mit dem Ganzen der Menschennatur, d. h. mit den sittlichen und intellektuellen Anlagen erzielt werden“ [228]). Daher kam es denn auch, daß ein Tanzmeister meinte, die freie und allseitige körperliche Bewegung unsrer Zöglinge sei ihrem Tänzeranstande wesentlich nachteilig“ [229]).

Allgemein stellt er gegen diese einzelnen, gekünstelten Spiele die freie und allseitige Bewegung, in der sich wirklich die gesamte kindliche Persönlichkeit aussprechen kann.

Praktisch hat Pestalozzi in Iferten die ersteren zwar auch gestatten müssen, doch versucht er ihnen dann möglichst eine tiefere Begründung im Gesamterziehungsplan zu geben. Von der recht betriebenen Leibespflege aber sagt er: „In vollkommener Einheit mit dem Geist der Elementarbildung im Ganzen ist sie geeignet, mitzuwirken, das in die Tiefen dieses Träumerlebens versunkene Geschlecht aus demselben wieder herauszuheben“ [230]).

Pestalozzi scheidet schärfer als Locke und Rousseau zwischen Spiel und Gymnastik. Beim Kleinkind müssen Spiel und zweckvolle Gymnastik noch verschmelzen. Seine Körperschule ist das freie Spiel. Es darf aber nicht beim bloßen Gewährenlassen bleiben. Unmerklich für das Kind sollen Mutter und Vater bereits mit Überlegung und Methode diese Spiele leiten. Dabei soll im einzelnen durchaus den kindlichen Wachstumsgesetzen entsprochen werden.

Ausgangspunkt ist der „Trieb des Kindes selber nach Tätigkeit. Seine Hand greift nach allem, es führt alles in den Mund. Seine Füße sind in unaufhörlicher Bewegung. Es spielt mit sich selber. Es spielt mit allem. — In diesem steten, unaufhörlichen Streben nach Bewegung, in diesem Spiel des Kindes mit seinem eigenen Körper hat die Natur den wahren Anfangspunkt der körperlichen Kunstbildung, den Faden einer reinen, elementarischen, vollendeten Ansicht derselben gegeben“ [231]).

Pestalozzi versucht damit erstmalig, eine tiefere physiologische Deutung des kindlichen Spiels zu geben. „Seine Spiele“, so schließt er im Hinblick auf das Kind, „sein Tätigkeitstrieb sind offenbar nichts anderes als Gelenkübungen“ [232]). Das Spiel des Kindes hat somit den Sinn, spätere Funktionen vorzuüben. Pestalozzi spricht das zum ersten Male deutlich aus.

---

[228]) Ebenda, Bd. 18, S. 37. (Wochenschrift für Menschenbildung.)
[229]) Ebenda, Bd. 18, S. 37.
[230]) Ebenda. (Über die Idee der Elementarbildung.) Bd. 17, S. 279.
[231]) Ebenda, Bd. 81, S. 47. (Wochenschrift für Menschenbildung.)
[232]) Ebenda, Bd. 18, S. 47.

Dementsprechend zieht er seine pädagogischen Folgerungen: „Die Eltern haben diese Bewegungen sinngemäß fortzuentwickeln". Er sagt: „Jede Mutter kennt sie, jede Mutter treibt sie; sie macht ihr Kind zuerst auf dem Tisch, auf der Bank stehen, sie hält es an beiden Armen, dann stellt sie es auf den Boden, hält es nur an einer Hand, dann nur an einem Finger . . . Der Vater geht weiter, er stellt es mit beiden Füßen auf seine Schuhe, und schaukelt es in dieser Stellung. Er stellt einen Block in die Stube, die Kinder müssen auf ihn und über ihn springen, später müssen sie ihm auf die Bäume klettern, sie müssen ihm auf dem Eis schleifen, er dreht sie in die Runde, er macht sie die Kugel werfen, die Geißel schwingen usw. Kurz, soweit die Anlagen und Triebe der physischen Natur des Kindes selber ihn führen, soweit benutzt er sie für sein Kind" [233]).

Diese Spiele sind aber nicht nur für die körperliche, sondern auch für die seelische Bildung bedeutsam. „Die Reize, die in diesen Übungen liegen", sagt er, „wecken das Kind allgemein zum freien lebendigen Spiel der Beobachtung, sie bestimmen und dehnen den Kreis seiner Erfahrungen vielseitig aus, sie begründen die Vernunft seines Daseins, sie machen es die Leiden und Freuden des Lebens kennen, sie bringen ihm, was wohl und was wehe tut, zum klaren Bewußtsein, und nehmen überall durch alle ihre Mittel den ganzen Umfang seiner geistigen Kräfte, seine Einbildungskraft, sein Erinnerungsvermögen, sein Kombinationsvermögen, seine Urteilskraft und seinen Erfindungsgeist in Anspruch" [234]). Damit ist auch die psychologisch-pädagogische Bedeutung des Spiels gekennzeichnet.

Weder Locke noch Rousseau haben dem Spiel eine so tiefe und vielseitige seelische Wirkung und damit pädagogische Bedeutung zuerkannt. Während Locke vorwiegend den ethischen Wert der Spiele betont und Rousseau einseitig an der Schulung der Sinne und des Geistes interessiert ist, sieht Pestalozzi gerade die ganzheitliche Wirkung des Spiels auf die Seele und ihre mannigfachen Beziehungen.

Die spielerische Weiterbildung der kindlichen Kräfte übernimmt nach den Eltern der Kreis der Spielgefährten. Im Gegensatz zu Locke und Rousseau schätzt Pestalozzi den sozialerziehlichen Wert der Gemeinschaftsspiele sehr. Aber auch er fragt in erster Linie: „Was nützt die Spielgemeinschaft dem Einzelnen?" nicht so sehr: „Was bedeutet sie für die Gemeinschaft selbst?"

Die Gemeinschaft sorgt mehr als die Mutter für Wagemut und Können, Beharrlichkeit und Widerstandsfähigkeit und fördert noch mehr das spielerische Tun rein aus Funktionslust. Pestalozzi sagt: „Die Mutter hat es gehen gelehrt, die Knaben lehren es laufen, springen und klettern. Die Mutter hat es reden gelehrt, die Knaben lehren es singen, pfeifen und rufen. Die Mutter macht es angreifen, herzutragen, wegtragen, herbringen und fortbringen, was sie oder es bedürfen; die Knaben machen es angreifen, tragen, anfassen und wer-

[233]) Ebenda, Bd. 18 S. 49. Vgl. auch Bd. 15. S. 88. (Schwanengesang.)

[234]) Ebenda, Bd. 18, S. 50.

sen, was ihm zu tragen, zu werfen Freude macht, auch was schwer ist und Kraft braucht" [235]).

Wichtig ist die Erweiterung des Lebenskreises durch Spielkameradschaften. Von der Mutter weg drängt das Kind zu seinesgleichen. „Es springt von ihr weg zu Knaben, die spielen; es achtet es nicht, ob welche darunter sind, die es noch nie gesehen; es spielt mit ihnen, als wenn es sie kennte, es ist ihm wohl unter ihnen . . . Es schließt Verbindungen mit ihnen, es bringt sie mit sich in seine Wohnstube; es sagt: Vater und Mutter! sieh, da habe ich Freunde. — Der Kreis seines Lebens, der Kreis seiner Erfahrungen ist erweitert. Seine Kräfte entfalten sich an der Seite seiner Kameraden im Leben der Welt, wie sie sich an der Seite seiner Mutter im Leben des Hauses entfalteten" [236]).

Sehr richtig wird erkannt, daß in diesem Spielalter in erster Linie das Spielbedürfnis, nicht das Streben nach seelischer Gemeinschaft zur Gesellung führt.

Beim reiferen Kinde im Schulalter scheidet Pestalozzi schärfer zwischen körperlicher, intellektueller, ästhetischer und sittlicher Erziehung.

Im Spiel selbst tritt allmählich eine Zweiteilung auf: das eigentliche freie Bewegungsspiel bleibt der Erholung vorbehalten, während für die Vorbereitung zu Beruf und Leben immer mehr die Gymnastik in den Mittelpunkt tritt.

Bei den Erholungsspielen läßt er größte Freiheit. In seiner Anstalt glaubt er das Wohlbefinden der Zöglinge besonders gefördert durch „zwangloſe Tätigkeit in Gegenständen, die sie selber anreizen". An anderer Stelle betont er, daß erquickende Spiele den Geist beleben [237]). Spielplätze und gymnastische Übungsplätze unterstützen seine Absichten. Man hat bestimmte Erholungsstunden angesetzt, in denen sich das „freie, tätige Leben" besonders entfalten darf, um zwischen Lernen und Spiel die nötige Abwechslung zu schaffen. Erholungsstunden gibt es täglich zweimal vom Mittagessen bis $^1/_2$2 Uhr und von $^1/_2$4 Uhr bis 5, im Sommer von 6—8 Uhr abends. Dabei wird je nach der Jahreszeit gebadet, Schlitten gefahren oder auf dem Eise geschleift. Leibesübungen aller Art sind den Kindern gleichfalls nach Kraft und Meinung gestattet, aber „sie wählen sich selbst die besondere Art Übung oder Spiel, wobei sie sich erholen und belustigen wollen" [238]).

Die Erzieher wohnen den Spielen grundsätzlich bei. „Die Gegenwart und Teilnahme des Lehrers, der dann ganz als Kind unter ihnen lebt, vermehrt die Freude und bringt Leben ins Ganze" [239]).

Damit unterscheidet sich Pestalozzi vorteilhaft von den Anstalten damaliger Zeit, die die Schüler in der Freizeit entweder ganz sich selbst überließen, oder aber ihnen nur eine mehr oder minder

[235]) „Pestalozzis sämtliche Werke etc." Bd. 17 S. 339.
[236]) Ebenda, Bd. 17 S. 338/339. (Ideen der Elementarbildung.)
[237]) Ebenda, Bd. 13 S. 332 und 418. (Ansichten über Industrie, Erziehung und Politik.)
[238]) Ebenda, Bd. 17 S. 129 ff. (Ideen der Elementarbildung.)
[239]) Ebenda, Bd. 17 S. 131.

polizeimäßige Aufsicht gaben; bei ihm ist der Erzieher Mitspieler und vermag Auswahl und Verfahren der Spiele unmerklich, aber doch entscheidend zu beeinflussen. So kann er verhältnismäßig ungezwungen auch diese freien Spiele letzten pädagogischen Zwecken unterstellen. Er sagt von ihnen: „Aufmerksamkeit, Gewandtheit und Ausdauer sind die Hauptgesichtspunkte, die bei allen diesen Übungen immer im Auge behalten werden“ [240]).

Von der eigentlichen Gymnastik muß gesagt werden, daß sie in der Praxis allzusehr an Freiheit und Zwanglosigkeit verliert. Der verhängnisvolle Trieb Pestalozzis, zu elementarisieren, führt dahin, daß er schließlich nur noch ein Vielerlei von Gelenkübungen sieht, die recht zu verknüpfen ihm manches Kopfzerbrechen macht [241]).

Dabei sind die gymnastischen Spiele mehr und mehr beherrscht von dem Gedanken der Berufsvorbereitung [242]). Besonders stark tritt das in Erscheinung bei der Erziehung der armen Kinder. In seiner Hausrede vom 12. Jänner 1818 spricht er von „gymnastischen Vorübungen der Industrie“ [243]). Darüber hinaus fordert er „die Einführung einer allgemeinen Gymnastik der physischen Kräfte unsrer Natur“, die, richtig betrieben, allen Berufen nützt [244]). Im „Bild eines Armenhauses“ sagt er von den Armen: „Ihre Gymnastik sei vielseitig, aber in ihrem Wesen fest von den einzelnen Bewegungen des Leibes, die seine zukünftige Arbeitsgattung erfordert, ausgehend und dieser untergeordnet“. Er geht sogar soweit, den Spielcharakter bei ihnen einzuschränken. „Ihre Übungen seien selten spielend, sie seien es nur im Fall, wenn ihre Arbeitsarten eine das allgemeine Entfalten ihrer körperlichen Kraft notwendig ansprechende Bewegung nicht veranlassen“ [245]). Das Spiel ist also hier praktisch nur Ergänzung und Ausgleich, wenn grundsätzlich auch der Blick auf das Ganze des menschlichen Bildungsideals gerichtet bleiben soll.

In kurzen sachlichen Überlegungen grenzt er das Spiel gegen die Arbeit ab. Spielendes Lernen ist ihm undenkbar. Grundsätzlich ist die erzieherische Haltung zwar bei Spiel und Arbeit die gleiche. Er sagt: „Der Geist der Erziehung muß in jedem Augenblick der nämliche sein. — Gibst du dem Kinde in der Schulstunde im ganzen Leben seines Seins und Wesens Nahrung, wie du ihm in der Spielstunde im ganzen Leben seines Seins und Wesens Nahrung gibst; so ist dein Kind in deiner Schulstunde belebt wie in deiner Spielstunde. Es braucht wahrlich in dieser keine anderen Gesetze und keine anderen Grundsätze als in jener“ [246]).

Im einzelnen stellt Pestalozzi jedoch bedeutsame Unterschiede fest, vor allem in der Bedeutung für den Aufbau der „Einheit in unserer Natur“.

---

[240]) Ebenda, Bd. 17. S. 131.
[241]) Ebenda, Bd. 18 S. 59/60. (Über Körperbildung.)
[242]) Ebenda, S. 57.
[243]) Ebenda, Bd. 13 S. 213. (Hausreden.)
[244]) Ebenda, Bd. 13. S. 210. (Hausr.)
[245]) Ebenda, S. 415.
[246]) Ebenda, Bd. 17. S. 234. (Idee der Elementarbildung.)

In der Spielstunde soll das Kind durch Freiheit zur Notwendigkeit, in der Schulstunde durch Notwendigkeit zur Freiheit gebildet werden. „Haben die Unterrichtsstunden einen anderen Geist als die Freistunden, so ist es der, daß jene den Geist der Notwendigkeit und des Gehorsams, diese den Geist der Freiheit und Selbständigkeit im Kinde aussprechen, und dadurch beide den Geist des Seins und Lebens“ [247]).

Auch die Unterscheidung zwischen Spiel und Unterricht ist wichtig. Unterricht zeigt das Einzelne, „den Lehrgegenstand selbst, in strenger Begrenzung und Insichgeschlossenheit“. Das Kind hat „unverwirrt die Sache selbst“ zu sehen. Die Spielstunde dagegen löst diese Beschränkung auf. „In ihr soll das Einzelne zurücktreten, das Kind sich ungehemmt im Ganzen bewegen, sein Leben soll im Leben des Alls sich erspiegeln“ [248]).

Ein dritter Unterschied zwischen Schul- und Spielstunde ist folgender: „Der Unterricht soll im Kinde Herz und Geist tiefer erfassen und höher beleben als die Spielstunden, dann ist das Kind von einer höheren, einer edleren Kraft entzückt, wie es in seiner Spielstunde vom Gefühl niederer Kräfte entzückt lebt“ [249]). Pestalozzi traut also dem Spiel nicht die tiefsten seelischen Bildungsanreize zu. Freilich verlangt er die Ernstbeschäftigung wirklich lebensvoll und anregend, sonst sind in diesen Stunden die Kinder mit einem „Höcker“ beladen.

Mit diesen drei Unterscheidungen hat Pestalozzi die verhängnisvolle Verquickung von Spiel und Arbeit, wie sie sich bei Locke anbahnt, ganz energisch abgelehnt.

Wir dürfen Pestalozzi den ersten Systematiker der Spielpädagogik nennen. Zwar erscheint ihm das Spiel weniger bedeutsam als etwa Locke, wo er sich aber mit ihm beschäftigt, sucht er es stets in den Dienst der gesamten, harmonischen Persönlichkeit zu stellen. Den Einfluß des Spiels auf alle Gebiete des Seelenlebens hat er richtig erkannt. Seine praktischen Folgerungen entsprechen nur nicht immer dieser Erkenntnis.

Die Absicht, das körperliche Bewegungsspiel in eine Reihe von elementaren Gelenkübungen aufzulösen, ist bedenklich, auch, wenn er dabei kindertümlich verfahren will. Der Reiz des Spiels besteht ja, wie er sonst selbst zugibt, in dem Totalitätserlebnis des Kindes beim Spiel. Auch die starke Abstellung der Spiele auf die spätere Individuallage, auf den Beruf, muß als Beeinträchtigung rechter Spieltätigkeit angesehen werden, denn Freiheit und Mannigfaltigkeit gehören wesensnotwendig zum Spiel.

Einen gewissen Ausgleich schafft er durch die freien Erholungsspiele, die der Erzieher durch Mitspielen und Auswahl der einzelnen Spiele nur unmerklich für die Kinder beeinflußt.

Im ganzen erkennen wir, daß Pestalozzi das Spiel als Erholung und als Vorübung späterer Lebensfunktionen bewertet hat.

---

[247]) „Pestalozzis sämtliche Werke etc.“ Bd. 17. S. 233.
[248]) Ebenda, Bd. 17. S. 233.
[249]) Ebenda, Bd. 17. S. 234.

Trotz einiger beachtlicher Ansätze zu einer psychologischen Deutung des Spiels fehlen ihm jedoch noch genügende Grundlagen, um immer methodisch folgerichtig und kindgemäß vorgehen zu können.

Als Vertreter der öffentlichen Erziehung ist ihm, im Gegensatz zu Locke und Rousseau, das Spiel auch sozialpädagogisch bedeutsam, obwohl auch er mehr an die Vorteile für das Individuum als an die Gemeinschaft denkt.

Spiel und Lernarbeit werden scharf geschieden, wenn er auch im Gegensatz zu Rousseau eine gemeinsame Wurzel beider Verhaltensweisen nachweist. Beachtenswert ist der Hinweis, daß Spiel zum Ganzen, Unterricht dagegen zum Einzelnen führt. Richtig daran dürfte sein, daß im Spiel das Subjekt entscheidend ist, die Objekte dagegen mehr zu Mitteln der Subjektbetätigung, mehr zur bloßen Spielumwelt werden, ohne daß der einzelne Spielgegenstand fordernd an uns herantritt, daß bei der Arbeit dagegen das Objekt, die Sache, in ihrer Eigengesetzlichkeit voransteht. Einschränkend wäre aber wohl zu sagen, daß das Erlebnis des Ganzen mehr dem Spiel des Kleinkindes eignet, während das reifere Kind spielerisch bereits zu einer Hingabe an das Objekt neigt, die sich von der sachlichen Arbeitshaltung oft kaum noch unterscheidet. Charakteristisch sind die sogenannten Lieblingsbeschäftigungen.

Bemerkenswert ist weiter die Erkenntnis Pestalozzis, daß Spiel nicht die höchsten Kräfte der Seele zur Entfaltung bringt. Er behauptet mit Recht, daß im hingebungsvollsten Spiel, wenn auch noch so schwach, immer das Bewußtsein des Scheinerlebens erhalten bleibt. K. Koffka weist in seinem Werk „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung“ [250]) auf diese Tatsache besonders hin. Es fehlte dem Spiel die tiefgreifende Macht der Ernsttätigkeit, die zuweilen die ganze Existenz des Tätigen in Frage stellt. Insofern sind dem Spiel auch bei der seelischen Formung der Menschen Grenzen gezogen. Diese Frage wird bei Schiller nochmals eine Rolle spielen.

Locke, Rousseau und Pestalozzi haben die deutsche Spielpädagogik sehr stark beeinflußt.

Sie haben nicht nur der Leibesübung ihren verdienten Platz in der Pädagogik gesichert, sie haben vor allem eine Fülle von Anregungen zu einer sachlichen, psychologischen und pädagogischen Durchdringung des Spiels gegeben und damit sowohl die gesamte Erziehung als auch die unterrichtliche Arbeit mit einem freieren, kindlicheren Geiste erfüllt. Die Geschichte der einzelnen Spieltheorien in Deutschland zeigt das schrittweise, aber hart umkämpfte Vordringen dieser Ideen.

---

[250]) K. Koffka, „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung.“ Osterwieck 1925.

II. Die Spieltheorien in der deutschen Pädagogik.

1. Die religiöse Pädagogik.

a) Pietistische Erzieher.

Die größte Gegnerschaft fand das Spiel bei den Pietisten. Im Spiel liegt immer etwas Freies, Weltfrohes und Optimistisches. Es mußte denen mißfallen, die das Leben pessimistisch ansahen, die Welt verdammenswert nannten und durch Zwang und Entsagung Vollendung erhofften. Diese Gedanken fanden sich im Pietismus. Der strenge Pietismus mußte somit grundsätzlich Gegner alles Spiels sein. Nur der Pietismus in Süddeutschland machte eine gewisse Ausnahme.

Charakteristisch für die Stellung der Pietisten zum Spiel ist eine Forderung, die der Pietist Töllner, ein Mitarbeiter Franckes, auf einer Konferenz stellte. Er sagt: „Das Spielen, es sei, womit es wolle, sei den Kindern in allen Schulen zu verbieten auf evangelische Weise, daß man ihnen dessen Eitelkeit und Torheit vorstelle, und wie dadurch ihre Gemüter von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und zu ihrer Seele Schaden zerstreut würden“ [251]). Hier zeigt sich die einseitige Beurteilung des Spiels vom Standpunkt des Erwachsenen und des weltflüchtigen Pietisten zugleich.

August Hermann Francke,

der wichtigste Erzieher unter ihnen, steht ganz auf dem Boden dieser Weltanschauung. Auch bei ihm sind religiöse Erwägungen der Hauptgrund seiner Spielablehnung. Auch ihm ist das Spiel eitel und töricht, es zieht von Gott ab und willfahrt dem sündigen Eigenwillen des Kindes. Der Mensch aber, der verderbt aus dem „innerlichen, bösen Samen“ [252]) des Herzens ist, muß früh von der Weltlichkeit zur Gottseligkeit erzogen werden. Schon im Kinde ist daher der Eigenwille zu brechen [253]). Zu dieser Anschauung kommt Francke schon als Jugendlicher. In dem Buch „Anfang und Fortgang seiner Bekehrung“ stellt er fest, daß durch den Unterricht mit anderen Kindern, den er eine Zeitlang genoß, seinem Gemüt sehr geschadet worden sei und er von Gott abgewendet wurde. Seine Schwester wird ihm da zum christlichen Vorbild. Er beginnt das „eitle Wesen der Jugend zu hassen“, sich „des Spiels und anderen Zeitvertreibs zu entschlagen und etwas Nützlicheres und Besseres zu suchen“. Man räumt ihm ein Zimmer ein, wo er „täglich Andacht und Gebet pflegte“ [254]).

Ein anderer, mehr pädagogischer Grund seiner Ablehnung entspringt der Absicht, die Kinder nicht mit erdichteten Dingen oder Umständen — und die gibt ja das Spiel auch — irrezuführen. Er sagt:

---

251) K. A. Schmidt, „Geschichte der Erziehung“, Bd. IV. S. 282 f.

252) A. H. Francke. „Pädagogische Schriften“, nebst den Darstellungen seines Lebens und seiner Stiftungen. Herausgegeben v. G. Kramer. Langensalza 1885 S. 220.

253) Ebenda, S. 19. (Kurzer und einfältiger Unterricht etc.)

254) G. Kramer, „August Hermann Francke, ein Lebensbild.“ Langensalza 1882. S. 5 f.

„Man darf der Kindheit keine phantastischen Conceptus (Vorstellungen) eingießen, sie ist ohnedem dazu geneigt“ [255]). Das steht in völligem Gegensatz zu Rousseau. Ein dritter Ablehnungsgrund ist die allgemeine Angst vor den körperlichen Gefahren des Spiels [256]).

Trotz dieser grundsätzlichen Ablehnung des Spiels ist Francke in der Praxis doch Erzieher genug, es nicht ganz zu unterbinden. Freilich ist es wirklich nur notwendiges Übel. Eine ganze Reihe von Spielen oder spielähnlichen Betätigungen bleibt verboten. Kramer schreibt darüber: „Die gestatteten Spiele waren äußerst beschränkt. Es war vieles, was heutzutage bei der Jugend als selbstverständlich gilt, wie Baden, Schwimmen, Eislauf, Turnen und dergleichen ausgeschlossen“ [257]). Sehr scharf wendet sich Francke auch gegen Musik und Komödie. „Weil aus der Musik, in Sonderheit in jungen Jahren, auf Schulen und Universitäten viele Gelegenheit zu einem liederlichen Wesen entstehet, und mehr zur üppigen Weltlust, als Gott zu Ehren angewandt wird, haben Eltern und Präceptores sich wohl fürzusehen, daß sie nicht den Kindern dadurch einen Strick legen.“ Und weiter: „Diejenigen Informatores und Eltern aber, welche ihren Kindern durch Komödienspielen oder Anschauungen derselben eine Abwechslung und Vergnügen machen wollen, werden dadurch auf einmal mehr verderben, als sie in langer Zeit wieder gutmachen können. Denn da sie den Kindern die unnützen Bilder und Phantasien aus dem Kopfe bringen sollten, so suchen sie dieselben hineinzubringen, und werden die Kinder nicht so bald einer Komödie zugesehen haben, so werden sie untereinander anfangen, solches nachzuäffen und also denn viel etwas anderes zu ihrem Zeitvertreib wählen, als ihnen nützlich ist.“ Die Eltern aber sollen deshalb nicht glauben, daß er die Kinder zu scharf anfassen und ihre Gemüter auf einmal niederschlagen wolle [258]).

Auch über die Spielweise spricht er sehr vorsichtig. So sagt er einmal über die Spiele der Knaben auf Spaziergängen: „Wenn sie aber an einen freien Ort kommen, so vergönnt der Lehrer ihnen, sich wohl auch eine Motion zu machen; dabei sie jedoch nicht schreien, noch ungeziemende Dinge ausüben, sich zu balgen, schleudern, damit die Furcht Gottes jederzeit unverletzt bleibe“ [259]). Das geringe Verständnis für die Wesensart des Kindes ließ den Pietisten vieles Kindliche als ungeziemend erscheinen.

Wenn schon Bewegung für das Kind sein muß, — Francke leugnet das nie — so ist ihm eine nützliche, ernsthafte Beschäftigung weit lieber. Kramer berichtet über ihn: „Dagegen wurde auf Leibesbewegung, als zur Erhaltung der Gesundheit nötig, viel Gewicht gelegt und deshalb Spazierenführen, Besuchen von Werkstätten der Künstler und Handwerker, Drechseln, Holzsägen, zeitweise auch Erdkarren und dgl. empfohlen“ [260]). Francke selbst sagt einmal in seiner

[255]) A. H. Francke, „Pädagogische Schriften etc.“ S. 30.
[256]) Derselbe, a. a. O. S. LXI.
[257]) Derselbe, a. a. O. S. LXI.
[258]) Derselbe, a. a. O. S. 38/39.
[259]) Derselbe, a. a. O. S. 182. (Instruktionen für Präcept. etc.)
[260]) Derselbe, a. a. O. S. LXI.

Schrift „Ordnung und Lehrart des Pädagogiums": „Damit auch die Discipuli einige Relaxation haben, werden ihnen zu solchem Ende täglich einige Freistunden gelassen, in welchem sie aber dennoch unter der Aufsicht ihrer Präceptorum verbleiben, damit sie dadurch nicht Gelegenheit zu allerlei Mutwillen und Zerstreuung des Gemüts bekommen mögen." Zur Leibesbewegung empfiehlt er außer den bereits genannten Beschäftigungen noch Zeichnen, Glasschleifen, Kupferstechen, Besuche von Gärten, Feldern und Buchläden [261]).

Erst recht galt diese Ansicht für die Waisenkinder, und besonders für die Mädchen. So sagt er in seiner „Instruktion für die Präceptores der Waisenmägdlein": „Damit die Mägdlein zu ihrer Gesundheit mehr Bewegung haben, . . . so sollen sie nicht nur spinnen, sondern auch allerhand andere häusliche Arbeit verrichten, als: kehren, scheuern, waschen, rollen, Holz tragen, Holz sägen, Wasser tragen etc." Er empfiehlt auch Gartenarbeit unter Aufsicht der Waisenmutter [262]). Wie sehr Francke statt des eigentlichen Spiels nützliche Beschäftigungen schätzt, zeigt sich auch darin, daß er Botanik, Mineralogie, Astronomie und Anatomie als „Recreationen" ansieht und in einer angenehmen Behandlung dieser Gebiete den Spieltrieb des Kindes größtenteils befriedigt glaubt [263]).

Immerhin war für Abwechslung in den Beschäftigungen gesorgt, auch sollten alle diese Tätigkeiten unter der Leitung der Präceptoren stehen [264]). Das unterschied die Einrichtungen Franckes vorteilhaft von den sonstigen Erziehungsinstituten, in denen die Zöglinge außerhalb des Unterrichts und der Arbeit selten pädagogisch beaufsichtigt und noch seltener in ihrem Tun sinnvoll geleitet wurden. Dieser Umstand hat wohl auch dazu beigetragen, daß die Franckeschen Anstalten bei aller Strenge der Lebensauffassung beliebt waren.

Zur Lösung des Spielproblems hat Francke nichts beigetragen.

Wesentlich positiver ist die Einstellung des süddeutschen Pietisten

Joh. Friedrich Flattich,

des Pfarrers von Münchingen.

Zwar ist auch seine Erziehungslehre die Bibel [265]), aber er weiß aus ihr doch das kindliche Spiel- und Bewegungsbedürfnis zu rechtfertigen. Er belegt seine Anschauung mit der Bibelstelle 1. Kor. 13, 11: „Da ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind und war klug wie ein Kind und hatte kindische Anschläge, da ich aber ein Mann war, legte ich ab, was kindisch war" [266]). Er ist sich bewußt, daß Fröhlichkeit und Spiel notwendige Merkmale rechter Kindlichkeit sind. Als ihm die Gemeinde einmal Vorhaltungen machte, daß er die Zöglinge so frei herumtummeln ließe, erwiderte er: „Wenn sie ein-

[261]) A. H. Francke, „Pädagogische Schriften etc." S. 230. (Ordnung und Lehrart des Päd.)

[262]) Derselbe, S. 188/189.

[263]) Derselbe, S. LXIX.

[264]) Derselbe, S. 58.

[265]) „Joh. Friedr. Flattichs Leben und Schriften". Herausgegeben von K. Fr. Ledderhose, Heidelberg 1873, S. 64.

[266]) Ebenda, S. 357.

mal Regierungsräte sind, tun sie es nimmer." Seinen Kindern sagt er einmal: „Die Jugend muß vertobt werden, aber nicht bös" [267]). Als einer seiner Zöglinge, der weit älter ist, als seine Kameraden, wieder anfängt, mit diesen zu spielen, da ist er sehr glücklich [268]). Er will daher Verständnis für kindliches Tun. „Wer will von einem Kalb fordern, daß es nicht springe. — Da sollen Buben keine Buben, sondern Herren sein, damit Eltern mit ihnen prangen können" [269]). Seine Worte erinnern an Rousseau, sie treffen durchaus die unkindliche Pädagogik seiner Zeit. Er verlangt dagegen, „daß man Kindereien und Bübereien gestatten müsse", sonst würden die Kinder entweder schüchtern, verdrießlich und kränklich oder lieblos, hochmütig und heimtückisch, und wenn sie dann Luft bekämen, würden sie hinterher um so kindischer und bübischer. Dieser Pietist verlangt sogar eine Scheidung von Buberei und Sünde [270]). Ängstlichen Erziehern gibt er zu bedenken: „Schnellen, Ballwerfen, Schlittenfahren hört mit zunehmenden Jahren von selbst auf, hingegen Müßiggang, Saufen, Stehlen, Calumnieren nimmt mit den Jahren zu. Was nun künftig selbst wegfällt, hat man nicht sonderlich zu achten und solchem mit vieler Gewalt zu steuern. Was aber bleibt und wächst, das muß man überlegen, ob man es gestatten dürfe oder nicht" [271]). Die zahlreichen Hinweise auf die seelischen Schäden zeigen den feinsinnigen Erzieher.

Das Spiel ist also grundsätzlich zu gestatten, nur muß es seine Rechtfertigung allein aus dem Bildungsbedürfnis des Kindes erhalten. Reiten, Fechten und Tanzen hält er für reine Mode- und Standesspiele, die er durchaus nicht wichtig nehmen kann. Sie führen zu leicht zu Lustbarkeit und Wohlleben. Er sagt dazu: „Weil mancher großen Leute Kinder nichts Sonderliches lernen und doch auch wieder vornehme Leute werden, so ist es Mode geworden, daß man Reiten, Fechten und Tanzen für nötige Studien hält, ohne welche man in der Welt nicht fortkommen könne" [272]). Besonders das Tanzen ist ihm verhaßt. Für Mädchen erscheint es ihm geradezu als Vorbereitung zur Dirne [273]). Auch gegen das pädagogisch bedenkliche Kartenspiel eifert er sehr. Wie Locke treibt er es ihnen damit aus, daß es die Kinder bis zum Ekel spielen müssen. Ledderhose erzählt einmal, daß Flattich mit Knaben, die er beim Kartenspiel ertappt hatte, die ganze Nacht ohne Unterbrechung Karten spielte und ihnen damit für immer das Spielen abgewöhnte. Eines Tages traf ihn ein Amtsmann, der seinen Sohn zu Flattich bringen wollte, in der gleichen Lage. Auf dessen Ruf: „Was ist denn das, Herr Pfarrer? Da erziehen Sie ja selbst ihre jungen Leute zu Spielern!" erwiderte Flattich lächelnd: „Do han i do jetzund, abge-

[267]) Ebenda, S. 77.
[268]) Ebenda, S. 445.
[269]) Weitbrecht „Joh. Friedr. Flattichs psych. Beiträge zur Gymn. Päd. aus Programm d. Kgl. Gymn. in Stuttgart". Stuttgart 1873 und 1893 S. 27.
[270]) Ebenda, S. 12.
[271]) „Joh. Friedr. Flattich etc." S. 264.
[272]) Weitrecht, a. a. O. S. 11.
[273]) „Joh. Fr. Flattich etc." S. 469.

wöhnen will ich sie so gerade vom Spiel, wie die Konditorjungen vom Naschen, die man auch zuerst bis zum Überdruß Konfekt essen läßt" [274]).

Indem die körperlichen Spiele der Gesundheit und Munterkeit des Kindes dienen, sollen sie mittelbar auch das Lernen fördern. Er sagt: „Die Motion in jungen Jahren ist bei den meisten Naturen eine nötige Sache, sowohl in Ansehung der Gesundheit und eines dauerhaften Leibes, als auch in Ansehung der Munterkeit, welche beide Stücke dem Lernen zuträglich sind" [275]). Die seelische Seite des Spiels ist ihm also besonders wichtig.

Er bevorzugt für die Kinder Spiele mit starken körperlichen Anstrengungen. So heißt es einmal: „Es ist besser, daß sie auf dem Schlitten den Berg hinunterfahren und solchen mit Beschwerlichkeit wieder heraufziehen müssen, als wenn der Schlitten, worauf sie sitzen, von einem Menschen oder Pferd gezogen wird". Eigenartig ist die Begründung, die er gibt. „Wenn mit einer Freude eine Beschwerlichkeit verbunden ist, so hat man auch den Vorteil, daß man sich nicht so sehr in die Freude verliebt und solche desto eher missen kann" [276]). Hierin liegt eine kleine Warnung, sich nicht in den Annehmlichkeiten des Spiels zu verlieren. Auch die Vakanzen sollen letzten Endes den Sinn haben, das Interesse für die Lernarbeit wieder zu verstärken. Im übrigen sind ihm alle Spiele recht, Kegeln, Ballspielen und Schlittenfahren sind besonders erwähnt [277]).

Auch die geistigen Spiele weiß er pädagogisch zu nützen. Besonders schätzt er Dame und Mühle. Er sagt: „Wenn einer eine Freude am Dame- und Mühleziehen hatte, so war mir solches weit lieber . . . so machte ich daraus den Schluß, daß er auch fähig sei, das Rechnen und andere Wissenschaften zu lernen, denn es ist ihm ein Kennzeichen, daß einer gern nachdenkt" [278]). Ebenso ist ihm das Schachspiel wertvoll [279]).

Als erfahrener Erzieher bemüht sich Flattich auch schon um die psychologische Durchdringung seiner Arbeit. Das Spiel scheint ihm besonders geeignet, Einblick in die individuelle Eigenart der Kinder zu geben. Er geht darin noch über Locke hinaus. Es heißt bei ihm: „Einige sind im Spielen unordentlich und treiben Allerlei dazwischen, wodurch sie ihre Flüchtigkeit verarten; Einige betrügen und zeigen dadurch ihr böses Gemüt, Einige spielen um des Gewinnes willen . . ., Einige tun gern solche Spiele, wo sie ihren Kameraden wehe tun können und beweisen dadurch ein unbarmherziges Gemüt. Einige lieben nur Glücksspiele . . . und zeigen dadurch, daß sie an Geschicklichkeit und Verstand kein Vergnügen haben. Einige tun gern das Schachspiel, Damenspiel, Mühlenziehen und zeigen dadurch, daß sie gern nachdenken. Einige werden auch unwillig, wenn sie in Verstandesspielen verlieren, ungeachtet es um Nichts geht, und verraten dadurch

274) Ebenda, S. 79.
275) Ebenda, S. 222.
276) Weitbrecht, a. a. O. S. 27.
277) Flattich, a. a. O. S. 284.
278) Ebenda, S. 463.
279) Ebenda, S. 284.

ihre Ambition . . . Einige lieben solche Spiele, die von Verstand und Glück gemischt sind, z. B. Brettspiel etc. und zeigen dadurch, daß sie sich zwar gern besinnen, aber nicht gar zu stark, und daß auch etwas Angenehmes dabei sein soll; Einige lieben geschickte Spiele, z. B. Kegeln, Ballen etc. und zeigen dadurch, daß sie eine Freude an der Geschicklichkeit haben. Einige entleidet ein Spiel bald; andere können es lange forttreiben, woraus man ihre Wankelmütigkeit und Standhaftigkeit beurteilen kann." Doch verlangt Flattich Freiheit bei allen Spielen; denn alles, „was bei jungen Leuten in der Ordnung gehen muß, ist bei ihnen geschafft und nicht gespielt" [280]). Flattich zeigt hier eine Fülle von Möglichkeiten, in das Fühlen, Denken und Wollen des Zöglings einzudringen und ganze Charakterzüge herauszustellen.

Für den Unterricht selbst empfiehlt er zwar nicht eine spielerische Methode im Sinne Lockes, aber doch wenigstens Annehmlichkeit und Munterkeit im Lehrverfahren [281]). Interessant ist das Verfahren, das er bei einem Schüler anwandte, der sich absolut nicht konzentrieren konnte. Er spielte erst eine Zeit lang Schach mit ihm, um ihn durch unwillkürliches Interesse zur Sammlung zu bringen, und kam dann zur Mathematik zurück [282]).

Auch Flattich ist kein Systematiker, aber seine gelegentlichen Gedanken über das Spiel verraten psychologisches Feingefühl und pädagogischen Takt. Für einen Pietisten erstaunlich ist der Eifer, mit dem er für das Recht des Kindes auf Spiel eintritt. Auch seine Pädagogik ist freilich in erster Linie religiös begründet, und die Bildung des Gefühls bleibt seine erzieherische Grundforderung. Er sagt dazu: „Wie man bei jungen Leuten den Verstand bessern könne, hat man unterschiedliche Mittel ausfindig gemacht. Wie man sich aber in Ansehung des Herzens zu verhalten habe, wird man am besten aus dem göttlichen Wort lernen können" [283]). Trotz alledem spüren wir aus seinen Schriften, daß er überall den ganzen Menschen im Auge hat. Im Gegensatz zu Francke ist er in seiner Pädagogik bejahender, wenn wir wollen, humanistischer.

b) Katholische Erzieher.

Auch die Pädagogik des Katholizismus zeigt, daß religiöse Erziehung durchaus Sinn für kindliche Spiele haben kann. Bezeichnend dafür ist die Einstellung des katholischen Pfarrers

Bernhard Overberg.

Zwar lehnt er für den Unterricht alle Spielerei ab, vielmehr soll der Lehrer darauf achten, „daß weder vor oder nach dem Unterrichte in der Schule gespielet werde, damit der Gedanke an die Schule allezeit mit dem Gedanken an Ordnung und Stille verbunden blei-

---

[280]) Flattich, a. a. O. S. 284.
[281]) Ebenda, S. 210.
[282]) Ebenda, S. 280.
[283]) Ebenda, S. 231.

be“ [284]), im übrigen schätzt er aber das Spiel für die Erziehung außerordentlich.

Man soll die Kinder daher außer der Schule nicht am Spiel hindern. Er stellt fest, daß manche Eltern und Erzieher den Kindern ihre kleinen Spielzeuge, wie Häuser, Wagen Leiter, Windmühlen etc. wegnehmen und als Kindereien zerstören. Davor warnt er ernstlich und sagt: „Tuet das nicht . . . Zeiget vielmehr, daß ihr ein Wohlgefallen an dieser Beschäftigung der Kinder habet, wenn sie zur rechten Zeit vorgenommen wird; denn dabei lernen sie nachdenken, bemerken, überlegen, vergleichen, kurz, ihre Seelenkräfte entwickeln sich dabei gewiß mehr als bei einem schlechten Schulunterrichte“ [285]). Der pädagogische Wert des Spiels ist ihm somit völlig klar.

Wie Flattich sucht er das Spiel schon zu psychologischen Beobachtungen zu verwenden. Er sagt, man solle die Kinder beim Spiel ohne Aufsicht beobachten, „denn beim Spiel haben sie viele Gelegenheit, ihre Neigungen an den Tag zu legen, und wenn sie sich nicht fürchten, von euch bemerket zu werden, so werden sie sich aus Furcht vor euch nicht verstellen“ [286]).

Auch aus diesem Grunde verlangt er: „Seid also aus dieser Ursache nicht dawider, daß eure Schüler mehrmalen miteinander auf eine anständige Art spielen, muntert sie vielmehr dazu auf. Es wäre gewiß auch keine Schande für euch, sondern sehr rühmlich, wenn ihr eure Schüler zuweilen auf das freie Feld hinausführtet, sie da spielen ließet, und diese Gelegenheit benützet, um sie besser kennen zu lernen“ [287]).

Overbergs Gedanken ähneln in vieler Hinsicht denen Flattichs. Sie beschäftigen sich zwar weniger mit einer Wesensbestimmung des Spiels, weisen aber schon nachdrücklich auf seinen Wert für Psychologie und Pädagogik hin.

Allgemein kann man von der religiösen Pädagogik sagen, daß auch in ihren Reihen das Verständnis für die erziehliche Bedeutung des Spiels erwacht ist. Selbst der strengste Spielgegner, Francke, kann sich auf die Dauer den Ansprüchen der Kinder auf Spiel nicht verschließen.

2. Die philanthropische Pädagogik.

Man hat die Philanthropen mit Recht als die eigentlichen Pädagogen des Spiels bezeichnet. Gerade das Spiel half möglichst zwanglos, freiheitlich und damit naturgemäß und „menschenfreundlich“ zu erziehen.

Trotz dieser Grundeinstellung erfährt das Spiel aber auch hier noch nicht die genügende Würdigung als Bildungsfaktor für den ganzen, leibseelischen Menschen. Neben dem steten Versuch, die

[284]) Bernhard Overberg, „Von der Schulzucht. Aus Anweisungen zum zweckmäßigen Schulunterricht“. Herausgegeben von A. Richter. Münster 1773. S. 17.

[285]) Ebenda, S. 86.

[286]) B. Overberg, a. a. O. S. 84.

[287]) Ebenda, S. 84.

Frage des Spiels grundsätzlich zu lösen, findet sich in der Praxis — ganz wie bei Locke — immer wieder der Nutzgedanke, der Gedanke einer „Erziehung zur Brauchbarkeit", die Villaume einmal formuliert, der oft so beherrschend wird, daß man sich im bloßen Rezeptemachen verliert.

Basedow.

Der Begründer der philanthropischen Pädagogik ist Johann Bernhard Basedow. Er war weniger ein schöpferischer Kopf als ein praktisches Talent.

Besonders groß ist sein Verdienst um die Leibesbildung. Er ist der erste Pädagoge in Deutschland, der sie seit langer Zeit wieder nachdrücklich und grundsätzlich für die Pädagogik verlangt. Er fordert sie nicht aus ständischen oder methodischen Rücksichten, nicht zu Unterhaltung und Zeitvertreib, sondern aus rein pädagogischen Erwägungen. Sein Ziel ist, wie bei Locke und Rousseau, der leiblich gesunde Mensch schlechthin. Diesem Ziel dienen Bewegungsspiel und Gymnastik in erster Linie. Wenn ein gesunder und geschickter Körper außerdem den Lerneifer steigert, vielleicht auch den kommenden Beruf mittelbar vorübt, so macht das die körperliche Erziehung zwar noch besonders wertvoll, niemals aber soll diese enge Nutzeinstellung allein die Leibesbildung bestimmen. Praktisch hat Basedow diesen unbedingten Standpunkt freilich nicht stets gewahrt.

Wie seine pädagogischen Vorbilder Locke und Rousseau, betont er das Recht des Kindes auf sich selbst. Er verlangt: „Man nehme den Kindern nicht die Munterkeit des Lachens, das Geräusch und die schäkerhaften Spiele" [288]). Ein Fehler ist es, daß die Erziehung des Kindes „das Gegenwärtige allezeit für nichts achtet, und, da sie unaufhörlich einer fliehenden Zukunft nachjagt, uns allezeit aus dem Stand versetzt, worin wir sind und glücklich sein könnten" [289]). Man soll das Kind nicht mehr bloß immer im Hinblick auf den Erwachsenenstandpunkt beurteilen und erziehen. Er führt dafür einen Grund an, der ihn besonders als Glückseligkeitspädagogen der Aufklärung kennzeichnet. Er sagt: „Väter, wißt ihr den Augenblick, wo der Tod eure Kinder erwartet? Sobald sie das Vergnügen des Daseins empfinden können, so macht, daß sie dessen genießen. Tut ihren Vergnügen, ihren liebenswürdigen Naturtrieben Vorschub" [290]).

Er schätzt alle Arten von Bewegungsspielen und Gymnastikübungen, insbesondere pflegt er in seinem Philanthropinum aber Baden, Schwimmen, Reiten und Fechten. Die letzteren sind noch ein Zugeständnis an die alten Standesspiele. Auch für Spielplätze sorgt er als einer der Ersten. Der Schloßgarten dient zu Übungen und Spielen, auch die Benutzung der Reitbahn ermöglicht er seinen Schülern [291]). An höheren Schulen fordert er für die Leibesübungen

[288]) Joh. Bernh. Basedow, „Ausgewählte Schriften". Herausgegeben von H. Göring. Langensalza 1880. S. 163.
[289]) Ebenda, S. 81.
[290]) Ebenda, S. 81.
[291]) Ebenda, S. LXXIX.

und Spiele sogar einen besonderen Lehrer, den sogenannten „Edukator“ [292]). Allgemein verlangt er aber, daß alle nötigen Leibesübungen und Spiele der Jugend unschädlich, angenehm und zugleich lehrreich sind [293]).

Basedows Bemerkungen über das Spiel in der körperlichen Erziehung bleiben aber gelegentlich und entbehren der Systematik. Erst Gutsmuths in Schnepfenthal hat Theorie und Praxis der philanthropischen Körpererziehung völlig ausgestaltet. Dennoch ist Basedow gerade in der Praxis auch auf diesem Gebiet bahnbrechend gewesen.

Großen Wert mißt Basedow den geistigen Spielen bei. In ihnen erhofft er eine zwanglose geistige und sogar sittliche Förderung des Zöglings. Das Spiel soll, wie er sagt, nicht nur „gewisse Fertigkeiten des Körpers“, sondern auch „gewisse Begriffe des Verstandes“, die „Erlernung des künftig notwendigen Memorierwerkes“ und ebenso „die Erleichterung künftiger Tugenden“ fördern.

Mehr noch als Locke erscheint es ihm bei Kindern möglich, „fast alle ihre Spiele lehrreich einzurichten, ohne ihnen die Lust daran zu benehmen“ [294]). So fordert er z. B. vom Erzieher: „Jedes Spiel, jeder Scherz mit Säuglingen oder mit Kindern, die nicht viel älter sind, muß mit Absicht auf Kenntnis der Gegenstände und ihrer Namen und auf Vorübung der Sprachglieder und anderer Ziele des Leibes eingerichtet sein“ [295]). Dabei denkt er äußerst praktisch. Mädchen z. B. sollen schon früh mit Münzen, Maßen und Gewichten spielen, um damit später geschickt arbeiten zu können [296]).

Pädagogisch praktisch denkt er auch vom Schauspiel für Kinder. Er schreibt: „Einige Kinderschauspiele von einer so moralisch guten und lehrreichen Art, als mir noch keine bekannt sind, wünschte ich deswegen, damit durch Vorstellung derselben die Jugend geübt würde, nach der Beschaffenheit der Materie und der Umstände sowohl die Stimme zu stärken, zu schwächen und zu verändern, als auch mit den Worten die gehörigen Stellungen und Mienen zu verbinden“ [297]). In diesem Sinne wurde das Theaterspiel auch in Dessau gepflegt [298]).

Wie weit er in der zweckhaften Nutzung des Spiels gegangen ist, das zeigen die Berichte seiner Zeitgenossen über das bekannte Dessauer Examen. Das Spiel wird hier zu jenem „spielenden Lernen“, das man als besonderes Merkmal der philanthropischen Erziehung kennt. Basedow hat diesen ursprünglich Lockeschen Gedanken mit sehr viel Eifer aufgegriffen und stark erweitert.

Wir hören von Schummel, daß die Schüler das Latein beispielsweise durch ein Kommandier- und Ratespiel lernten. Er schreibt dar-

[292]) J. B. Basedow „Vorstellung an Menschenfreunde“. Herausgegeben von A. Richter (Neudruck pädagogischer Schriften). Leipzig, 1893, Bd. XI, S. 9/10.

[293]) J. B. Basedow, A. S. S. 201.

[294]) J. B. Basedow „Vorstellung etc.“ S. 88.

[295]) Derselbe, A. S. S. 274.

[296]) Ebenda, S. 181.

[297]) Ebenda, S. 121.

[298]) J. G. Schummel „Fritzens Reise nach Dessau“. Aus A. Richter (Neudruck päd. Schriften). Leipzig, 1891, Bd. VI, S. 54.

über: „Erst spielten sie das Kommandierspiel . . . das ist so: erst stellen sie sich alle in die Reihe, wie die Soldaten, und Herr Wolke ist Offizier, der kommandiert auf lateinisch, und sie müssen dann alles tun, was er sagt. Zum Exempel, wenn er sagt: claudite oculus, so machen sie alle die Augen fest zu, oder circumspicite, so sehen sie sich überall um etc." Weiter erzählt er von einem Versteckspiel, bei dem ein lateinisches Wort auf der Rückseite der Tafel erraten werden mußte. Bei einem Nachahmungsspiel hatten die Kleinen auf lateinisches Kommando alle möglichen Tiere nachzuahmen [299]). Auch das Lesen wurde spielend durch Lesekästen gelehrt [300]).

Nietzold weiß zu berichten, daß die Kinder das Aussprechen großer Zahlen durch mehrmaliges Springen beim Spazierengehen lernten [301]). Bekannt ist auch das Buchstabierspiel, bei dem die Kleinen Silben, wie ba, be, bi, bo, bu usw. hersagen mußten [302]). Es gab auch ein Namenspiel, wo bestimmte Sachen unter einen Oberbegriff zu bringen waren [303]). Basedow berichtet weiter: „In eigentliches Spiel sind einige Gedächtnissachen der Historie, Geographie und Grammatik verwandelt" [304]).

Erzieherisch sehr geschätzt ist bei Basedow auch das gemeinsame Spiel. Das Spiel darf zwar nie ohne Aufsicht der Erzieher sein, es soll aber die Kinder selbst enger zusammenschließen. Er verlangt zur Förderung der Eintracht sogar ein Spielgericht [305]). Spielrichter ist ein Kind. Das Amt stellt eine Art Belohnung für sonstiges Wohlverhalten dar. Die unbefangene kameradschaftliche Teilnahme der Erzieher ist ihm besonders wertvoll, nur soll die innere Autorität gewahrt bleiben. Er sagt: „Ihr dürft zwar an den Spielen und Vergnügungen eurer Kinder teilnehmen und mit ihnen scherzen: aber ihr müsset alsobald ernsthaft werden und zu einigem Verdrusse der Kinder aus dem Spiel treten, wenn sie durch Worte, Mienen und andere Handlungen die äußerliche Ehrerbietung gegen euch vergessen. Ihr müsset ihnen eure Spielgemeinschaft so angenehm machen, daß sie um diese Wohltat bitten, und wenn ihr Abschied nehmt, euch ehrerbietig danken" [306]). In dieser unbedingten Forderung der Autorität ist mancher Vorwurf zurückgewiesen, den man gegen ihn und seine spielerische Pädagogik gemacht hat.

In seiner zwar sprungartigen, aber doch vielseitigen Art hat sich Basedow auch um die Wesensdeutung des Spiels bemüht.

Das Kinderspiel scheint ihm seinem innersten Wesen nach Nachahmung zu sein. Ihr pädagogischer Sinn ist die Förderung der kindlichen Entwicklung. Er schreibt: „Fast alle jugendlichen Spiele sind Nachahmungen der Alten, und fast nur darum den Kindern so

---

[299]) J. G. Schummel, a. a. O. S. 36 ff.
[300]) Ebenda, S. 49.
[301]) Ebenda, Anmerkung S. 75.
[302]) Basedow „Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft". Leipzig, 1774, S. 270.
[303]) Ebenda, S. 262.
[304]) Ebenda, S. S. 285.
[305]) Ebenda, S. 275.
[306]) Ebenda, S. 69.

angenehm. Ohne diesen Trieb zur Nachahmung und zu solchen Spielen würden sie schwerlich klüger werden, als sie sind" [307]).

Auch die besonderen Anreize für kindliches Spiel untersucht er. Danach spielt das Kind gern solche Spiele, in denen es Sieger sein kann und vor den anderen einen kleinen Vorzug, etwa durch Geschenk von Naschwerk erwarten darf [308]). Kindliches Geltungsbedürfnis ist sicher ein Spielanreiz. Es entspricht der übertriebenen Betonung des Ehrgeizgedankens bei den Philanthropen, daß dieses Moment besonders wichtig genommen wird. Einen weiteren Spielantrieb sieht er in der schon erwähnten Nachahmung größerer Kinder und Erwachsener. Er wird gefördert, wenn der Erwachsene selbst, ohne sich „überflüssige Herrschaft auch im Spiel anzumaßen", fröhlich und munter mitspielt [309]).

Basedows Pädagogik ist oft verdächtigt und lächerlich gemacht worden. Besonders hat man ihm die überreichliche Heranziehung des Spiels verübelt, weil damit der Ernst pädagogischer Arbeit gefährdet schien. So fragt Hippel in einem Brief einmal Friedrich Scheffner: „Warum denn alles im Spiel? Lernt denn der Bauernjunge im Spiel pflügen, oder ist es denn am Ende so notwendig, daß ich in meiner Jugend spielen soll? Kästner schreibt das bissige Epigramm: „Dem Kinde bot zu meiner Zeit die Hand der Mann, da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm hinan; jetzt kauern hin zum lieben Kindlein die pädagogischen Männlein" [310]). Wolke schreibt dagegen: „Wie wenig wir den Vorwurf verdienen, daß wir alles spielend lehren, erfährt ein jeder, der unser Institut eine Zeitlang untersucht" [311]). Trotzdem muß Trapp die Spielmethode der Philanthropen sogar in den eigenen Reihen verteidigen.

Gab es damals auch noch viel grundsätzliche Spielgegnerschaft, so scheint der Unterricht der Philanthropen tatsächlich doch zu spielerisch gewesen zu sein. Bezeichnender Weise richten sich diese Vorwürfe fast nur gegen die Spielerei im Unterricht, nicht in den Leibesübungen.

Das bleibende Verdienst Basedows ist aber, daß er als einer der ersten Erzieher in Deutschland vor allem das körperliche Spiel in seiner pädagogischen Bedeutung erfaßt hat. Bei den religiösen Pädagogen behält es immer nur einen bescheidenen Platz, hier wird es, wenn auch manchmal übertrieben, Prinzip der körperlichen Erziehung. Nur die allzu reiche Erwachsenenaufsicht und die zu starke Verwendung des Ehrgeizgedankens dürften das unbefangene, kindliche Bewegungsspiel beeinträchtigt haben.

Verdienstlich ist ferner, daß Basedow das Spiel auch schon für die sittliche und vor allem die soziale Erziehung nutzbar zu machen sucht. Grundsätzliche Anerkennung verdient sein Wille, die Unterrichtsarbeit durch Hereinziehung des Spiels auf ein Minimum von Zwang und

307) Basedow, „Das in Dessau etc." S. 315.
308) Ebenda, S. 315.
309) Ebenda, S. 275.
310) Basedow, A. S. S. XVII.
311) Wolke „Von der Einrichtung des Instituts" (Pädagogische Unterhandlungen). 7. Stück. 1778.

Anstrengung zu senken und damit den geistigen Fortschritt der Kinder zu beschleunigen; denn die damalige Methode war wirklich außerordentlich stumpfsinnig und barbarisch.

Er geht aber zu weit. Hinter dieser Zwanglosigkeit um jeden Preis scheint uns eine Auffassung zu stehen, der die Arbeit letzten Endes nur Mühe und Plage ist, die der Mensch baldigst überwinden muß. Der ethische Sinn der Arbeit, auf dem Pestalozzi aufbaut, wird nicht beachtet.

Für den Unterricht besteht die Gefahr, daß er tatsächlich zur Spielerei wird. Das unwillkürliche Interesse wird zu stark betont, das willkürliche, jener für das reifere Kind oft so notwendige Arbeitsantrieb, wird nicht gepflegt. Es fehlt außerdem der letzte Ernst der Verantwortlichkeit gegenüber dem Werk, und es mangelt an Sammlung und Beharrlichkeit. Der Unterrichtsstoff wird oft psychologischen Anreizen zuliebe gepreßt und sachlich entstellt.

Als einseitig müssen wir auch die theoretische Begründung des Spiels allein auf der Nachahmung ablehnen. Das Spiel des Säuglings etwa ist größtenteils reine Funktionslust. Immerhin ist der Hinweis auf die Bedeutung der Nachahmung im Spiel wichtig und stellt eine Bereicherung der theoretischen Spielbetrachtung dar.

Im ganzen ist Basedow zuzugestehen, daß er das Spiel aus der Aschenbrödelstellung als geduldetes Anhängsel des kindlichen Lebens befreit und es zu einem wichtigen Faktor der geistigen und körperlichen Erziehung des Kindes gemacht hat.

Um die Bedeutung der philanthropischen Pädagogik für das Spiel jedoch voll würdigen zu können, bedarf es der ergänzenden Darstellung seiner übrigen Anhänger. Dabei ist auf Vollständigkeit nicht gesehen, sondern nur angestrebt, die Ansichten Basedows zu ergänzen oder zu berichtigen.

Gutsmuths.

Der namhafteste philanthropische Vertreter des Spielgedankens ist Gutsmuths in Schnepfenthal gewesen. Seine Bedeutung liegt vor allem auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung. Seine Pläne, wie die Einführung der täglichen Turnstunde und des Wehrsportes, greifen bis in die Gegenwart hinein. Beachtung verdient vor allem aber sein Versuch, das Spiel bereits planmäßig zu behandeln.

Es ist bezeichnend, daß Gutsmuths aus einem pietistischen Hause stammt, in dem alles kräftige Tummeln verpönt war. Ähnlich beengt war seine Schulzeit[312]). Diese Jugenderfahrungen und seine eigne Wesensart haben ihn sehr bald für die Gedanken Lockes, Rousseaus und Basedows begeistert. Die süßliche Seite des Philanthropismus hat er indes abgelehnt[313]).

Gutsmuths versucht erstmalig, eine Art Plan der Leibeserziehung aufzustellen. Im Anfang geht er aus vom griechischen Pentathlon, dem

[312]) J. C. F. Gutsmuths „Gymnastik für die Jugend", nach der Originalausgabe von 1793. Quellenbücher der Leibesübungen. Herausgegeben von M. Schwarze und W. Limpert, Dresden, 1928 (Schnepfenthal, 1793) S. 8.

[313]) Ebenda, S. 8.

Fünfkampf, wie er in Dessau getrieben wurde; sehr bald aber erweitert er Spiele und Leibesübungen zu einem ganzen System körperlicher Erziehung.

Richtunggebend auch für seine Arbeit ist der Gedanke der Naturgemäßheit[314]). Freie und natürliche Leibesübungen sind ihm daher pädagogisch am wertvollsten. Wenn er auch immer bemüht ist, seine Spiele und Übungen auf physiologischen Erfordernissen systematisch aufzubauen, so ist ihm bei der praktischen Durchführung Zwanglosigkeit und Kindertümlichkeit entscheidend[315]). Auf Zwang aufgebaute Körperübungen lehnt er ab. Höchstens für die Regentage wünscht er das Üben von anständigen Stellungen im Klassenzimmer.

Ein zweiter wichtiger Gedanke ist die Ganzheitsidee. Alle körperlichen Übungen sollen zugleich im Dienste der gesamten Persönlichkeitserziehung stehen. Der Mensch ist ein Doppelwesen, deshalb muß Leib und Geist zugleich ausgebildet werden[316]). Das fordert er nicht nur, sondern führt es auch viel beharrlicher durch als Basedow. Berufs- und Standeszwecke weist er ganz zurück. Allgemein eignet seiner Anschauung schon etwas Humanistisches.

Gutsmuths stellt umfangreiche Untersuchungen über das Wesen, die psychologische und pädagogische Bedeutung des Spiels an. Mit Pestalozzi scheidet er Gymnastik und eigentliches Spiel. Im Gegensatz zu diesem ist seine Auffassung von der Gymnastik aber freier, natürlicher, spielgemäßer. Er sagt: „Gymnastik ist Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“[317]). Das Spiel anderseits definiert er: „Spiele sind Belustigungen zur Erholung, geschöpft aus der Wirksamkeit und verabredeten Form unserer Tätigkeit“[318]). Bedeutsam ist, daß er für beide Tätigkeiten, auch die Gymnastik, das Lustmoment als notwendig ansieht.

Die Lust entspringt nach seiner Ansicht aus dem Bewußtsein der freien Tätigkeit und dem Wohlgefallen am regelmäßigen, dem Spielsinn entsprechenden Ablauf dieses Tuns. An anderer Stelle nennt er im Gegensatz zu Locke luststeigernd auch das Material, das uns zur Tätigkeit anregt, ferner Affekte besonders die Ehrliebe , die den Sporn während der Tätigkeit darstellt, und schließlich den Zufall, der die Erwartung immer wieder spannt. Während die ersten beiden Momente im Tun selbst begründet liegen, darf man die letzteren wohl mehr als Begleiterscheinungen ansprechen.

Gutsmuths versucht zum ersten Male gründlicher die Ursachen der Lustempfindungen beim Spiel aufzuzeigen. Die Ehrliebe als Hauptaffekt scheint indes auch bei ihm in ihrer Bedeutung überschätzt. Treffender spricht man hier wohl überhaupt von Geltungsbedürfnis, das sich besonders in dem Streben, Ursache zu sein, bekundet. Lust ist aber für Gutsmuths nicht nur Tätigkeitsanreiz, sondern pädagogisch allgemein wertvoll.

314) Ebenda, S. 12.
315) Ebenda, S. 15, 110 und 115.
316) Derselbe „Kurzer Abriß der deutschen Gymnastik“. Frankfurt, 1818, S. 2.
317) Derselbe, „Gymnastik etc.“ S. 209.
318) Ebenda, S. 209.

Freude und Heiterkeit sind wichtige Hilfsmittel einer wirksamen kindlichen Erziehung. Er sagt: „Ein stets ernsthafter Charakter ist weniger moralisch vollkommen, als der aus Ernst und Scherz lieblich gemischte, bei gleicher Herzensreinigkeit". Daher soll man „die Jugend in einem heiteren fröhlichen Tone erhalten und selbst Spiele zur Beförderung desselben in der Erziehung aufnehmen" [319]).

Neben der Lust betont Gutsmuths in beiden Tätigkeiten aber auch den Ernstcharakter. Dieser Ernst liegt schon in der Sache selbst. Gymnastik an sich ist letzthin Arbeit. Auch dem Spiel wünscht er Ernstziele zu geben: „Kein Spiel sei leer von allem Gehalte, von allem Nutzen. Spiele müssen daher Übungen sein, die für die Jugend, für die Alten auch, auf irgendeine Art vorteilhaft sind" [320]).

Dazu kommt, daß die spielende Jugend das Spiel auch subjektiv als ernstes Tun empfindet. Er sagt darüber: „Es ist eine sehr ernste Sache um das Spiel und besonders um das jugendliche; ernst für die Jugend, weil der tüchtige Knabe sein Spiel mit einem Eifer, mit einer Hingebung seines ganzen Wesens behandelt, wie kaum der Mann sein wichtigstes Geschäft" [321]).

Zwar wäre hier zu sagen, daß alle Hingabe an das Spiel noch nicht an den sachlichen Ernst der Arbeit heranreicht; denn Spiel bleibt immer Scheinwirklichkeit und läßt dem Spielenden die willkürliche Herrschaft über die Umstände, während Arbeit stets sachliche Wirklichkeit, Zwang der Umstände und Werkverantwortung bedeutet; dennoch ist diese Auffassung vom Spiel bezeichnend für die völlig neue Einschätzung des kindlichen Spiels.

Eine so ernste erzieherische Ansicht entkräftet wiederum viele Bedenken der Spielgegner. Gutsmuths sieht im Spiel eben mehr als eine äußerliche Annehmlichkeit; er sucht die innersten, psychologischen Antriebe des Spiels selbst aufzudecken und auf ihnen eine ganze Pädagogik des Spiels zu begründen.

Auf dreifache Weise rechtfertigt er das Spiel: historisch, biologisch und pädagogisch.

Als Rationalist läßt er die historischen Beweisführungen niemals entscheidend sein. Er bringt zwar in seinem Buch: „Gymnastik für die Jugend" eine Fülle von Hinweisen auf die Antike, zeigt den fast religiösen Sinn der olympischen Spiele [322]), erinnert an Heraklit und Sokrates, die mit den Knaben spielten [323]) und weist auch auf die Spielgesetze Platos gegen die Glücksspiele hin [324]); im entscheidenden Augenblick verläßt er sich aber doch auf biologische und pädagogische Beweismittel. Sie gehen fast immer aus von dem Grundsatz der Naturgemäßheit, den er im einzelnen durch Beobachtung und Erfahrung zu unterbauen sucht.

[319]) Gutsmuths „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes". Herausgegeben von O. Schettler. Hof, 1885, S. 33 f.
[320]) Gutsmuths „Gymnastik etc." S. 505.
[321]) Derselbe „Spiele zur Übung etc." S. 1.
[322]) Gutsmuths „Gymnastik etc." S. 116/118.
[323]) Ebenda, S. 29/30.
[324]) Ebenda, S. 26.

Biologisch rechtfertigt er das Spiel aus dem Gedanken der Erhaltung und Entfaltung eines gesunden Körpers[325]). Dazu dienen Abhärtung, Übung und Erholung. Er fordert: „Laßt uns den Körper abhärten, so wird er mehr Dauer und Nervenstärke erhalten, laßt uns ihn üben, so wird er kraftvoll und tätig werden“[326]). Das Wichtigste aber ist die Erholung, vor allem die Erholung von den geistigen Anstrengungen des Lernens[327]). Er sagt: „Erholung ist dem Menschen besonders im jugendlichen Alter durchaus notwendig“[328]). Und an anderer Stelle: „Erholung ist der rechtmäßige Zweck bei allem Spiel. Erholung ist Bedürfnis so wie Schlaf“[329]). „Die körperliche Übung und Kräftigung erhält man als freiwillige, aber notwendige Zugabe“[330]). Einmal sagt er auch, daß in dem Wechsel von Ernst und Scherz eine Steigerung der Erholung läge, damit sei das Spiel noch besonders gerechtfertigt[331]).

Weitergehende biologische Begründungen, etwa aus der funktionalen Bedeutung des Spiels, gibt er nicht. Ein anderes Mal schreibt er noch: „Spiele sind wichtige Kleinigkeiten; denn sie sind zu allen Zeiten, unter allen Völkern, bei jung und alt Bedürfnisse gewesen, weil Freude und Vergnügen zur Erholung von Arbeit, leider wohl auch zum Schutze gegen Langeweile, ebensogut Bedürfnisse sind, als Befriedigung der Verdauungs- und Denkkraft“[332]). Jeder Knabe beweist zudem, daß Leibesübungen und Spiele unentbehrlich sind zur Bildung des Menschen[333]).

Damit geht die Beweisführung in das Pädagogische über. In ihr findet Gutsmuths die stärksten Begründungen, wie ja überhaupt sein Interesse am Spiel letztlich pädagogisch gerichtet ist.

Zunächst führt er negative Beweismittel an. Er beobachtet „die natürliche Neigung der Jugend, sich im Freien herumzutummeln und das wieder einzuholen, was in der Schule versäumt wurde“[334]). Diese Beobachtung faßt er in dem Satz zusammen: „Es ist sehr, sehr gefährlich, die Jugend durch zu vieles Sitzen an eine gewisse Untätigkeit zu gewöhnen, die physisch anfängt, aber moralisch und geistig endet“[335]).

Positiv sagt er, daß die Körperbildung und demgemäß das Spiel nach seiner Ansicht zugleich Wollen und Denken erzieht. Über die Willensbildung urteilt er: „Zum Vollbringen gehört Tatkraft, um diese zu äußern, kommt der Körper gewöhnlich sehr stark in Anspruch; er muß also stark, gesund und geschickt sein, dann erst ist ihm das Vollbringen möglich. Seht da den Zusammenhang zwischen Moralität

325) Gutsmuths „Spiele etc.“ S. 34.
326) Gutsmuths „Gymnastik etc.“ S. 111.
327) Derselbe, „Spiele etc.“ S. 7.
328) Ebenda, S. 15.
329) Ebenda, S. 39.
330) Ebenda, S. 7.
331) Ebenda, S. 39.
332) Ebenda, S. 21.
333) Ebenda, S. 28.
334) Gutsmuths „Gymnastik etc.“ S. 104.
335) Ebenda, S. 140.

und Gymnastik deutlich und unleugbar" [336]). Über die Erziehung zum Denken heißt es bei ihm: „Durch den Körper erhalten wir unsere Vorstellungen und Begriffe, ihre Modifikation rührt von ihm her, und aus ihnen erwachsen unsere Einsichten. So ist denn auch hier Zusammenhang zwischen Moralität und Körperbeschaffenheit" [337]).

Im einzelnen fördert das Spiel Selbständigkeit und Schöpferkraft. Er stellt fest: „Vergessen wir nicht, daß der Knabe bei dem Spiel viel selbsttätiger und produktiver ist als bei dem Unterrichte, und daß, von der freien Luft geweckt, manche Kräfte, manche Anlagen hier hervortreten, die in der Schule gar keine Gelegenheit dazu haben" [338]). Das Gefühlsleben berücksichtigt Gutsmuths freilich nicht.

Das Spiel fördert nicht nur den Willen und das Denken, es schafft bei der Jugend auch erst die Voraussetzung zu geistiger Ernsttätigkeit. Dazu schreibt er: „Jugendliche, überhaupt noch nicht bejahrte Menschen, von gesundem Körper und feurigem Temperament, sind dann nur im vorzüglichen Grade zu geistiger Anstrengung geneigt, wann ihr Körper erst bis zu einem gewissen Grade ermüdet — ich sage durchaus nicht abgemattet ist. So lange diese Ermüdung nicht stattfindet, hat ihr Körper Übergewicht über den Geist, und sie ist in diesem Falle wahrhaftes, natürliches Bedürfnis, das höchst schwer zum Schweigen gebracht werden kann. Jeder Muskel heischet Anstrengung, die ganze Maschine schreiet nach Äußerung ihrer Kraft. Die Leute nennen das — kein Sitzfleisch haben" [339]).

Selbst wenn man aber Gymnastik und Spiel nur als Zeitvertreib und Mittel gegen gefährliche Langeweile ansieht, ist noch pädagogischer Nutzen da [340]). „Die Jugend, die in der Vergangenheit noch wenig Stoff zur Unterhaltung findet, in die Zukunft wenig oder gar nicht hinsiehet, sondern fast immer nur für den gegenwärtigen Augenblick empfindet, denkt und handelt, leidet auch öfter und gewöhnlicher an dieser Krankheit, als der gebildete Mann." [341]). Die Notwendigkeit der Spiele und Leibesübungen ist damit von den verschiedensten Seiten dargelegt.

Für die Gestaltung der Spiele ist das Lebensalter maßgebend. Für die kleineren Kinder soll die ganze Erziehung überhaupt auf der leiblichen Tätigkeit, insbesondere aber auf dem Bewegungsspiel gründen. Dabei denkt Gutsmuths vornehmlich an Knaben: „Für Knaben bis zum achten Jahre dürfen wir, wenn wir die Wirkungen der Natur für ihre körperliche Bildung nicht stören wollen, Geistesbildung nicht zur Hauptsache machen. — Dieses Alter, wiederhole ich nochmals mit Tissot, ist den Leibesübungen gewidmet, die den Leib stärken, und nicht dem Studieren, das ihn schwächt und am Wachstum hindert." [342]) Zugleich soll die sinnliche Anschauung und der Verkehr

[336]) Ebenda, S. 192.
[337]) Ebenda, S. 192.
[338]) Gutsmuths „Spiele etc." S. 6.
[339]) Gutsmuths „Gymnastik etc." S. 102 f.
[340]) Ebenda, S. 193.
[341]) Derselbe „Spiele etc." S. 30.
[342]) Gutsmuths „Gymnastik etc." S. 133 f.

mit Menschen gepflegt werden. Daher verstreiche „die erste Lebenszeit, ganz unter Bildung des Körpers und der Sinnlichkeit soviel als möglich im Freien, ohne Rücksicht auf Witterung und Jahreszeit. Dies heißt nicht soviel, als der Knabe wachse wie ein junges Tier heran; denn Nahrung für seinen Geist gewährt ihm in sehr großer Menge teils die sinnliche Anschauung, teils fließt sie reichlich aus der Gesellschaft, die ihn umgibt, und er kann durch diese beiden Arten des Unterrichts im sechsten Jahre mehr wissen, als der, welcher im vierten schon lesen lernt“ [343]).

Auch für die späteren Lebensalter behält Gutsmuths ein besonderes Interesse am Körperlichen, da diese Seite der Erziehung in jahrhundertelanger „Mönchserziehung“, wie er sie nennt, gröblich vernachlässigt worden ist.

Ist sein Hauptinteresse somit auf den Körper gerichtet, so scheint ihm das Seelische doch nicht etwa nebensächlich. Er ist sich stets der gegenseitigen engen Beziehung bewußt. Von den Bewegungsspielen sagt er einmal: „Bewegende Spiele sind kein bloßes Durchschütteln des Körpers, sondern stets in einem hohen Grade verbunden mit Übungen der unteren Erkenntniskräfte. Man redet und denkt daher von ihnen viel zu eingeschränkt, wenn man sie nur körperliche Spiele nennt und keinen anderen Nutzen von ihnen anerkennt, als Bewegung des Körpers.“ [344]) Und an anderer Stelle: „Wir wollen eingestehen, daß alleinige Ausbildung des Geistes den Körper zerstöre und umgekehrt, daß bei alleiniger Körperbildung der Geist verwildere.“ [345]).

Er geht auch im einzelnen den Beziehungen zwischen dem Seelischen und Leiblichen nach. So schreibt er einmal: „Zum schnelleren Überblicke stehe hier die wünschenswürdige Parallele zwischen den Eigenschaften des Leibes und des Geistes:

„Gesundheit des Leibes — Heiterkeit des Geistes.
Abhärtung — männlicher Sinn.
Stärke und Geschick — Gegenwart und Mut.
Tätigkeit des Leibes — Tätigkeit des Geistes.
Gute Bildung — Schönheit der Seele.
Schärfe der Sinne — Stärke der Denkkraft.“ [346])

Sein letztes Ziel überhaupt ist der Mensch, der „Germanische Körperfestigkeit und Kraft, Mut und Mannssinn mit Kultur des Herzens und Geistes vereint“ [347]).

Die obige Parallele zeigt, daß ihn bei der Forderung nach gegenseitiger Förderung des Leiblichen und Seelischen auch nicht mehr einzig der Nützlichkeitsgedanke der Aufklärung, sondern bereits das humanistische Ideal einer harmonischen Bildung leitet. Er sagt: „Wir streben nach einer Vollkommenheit, die etwas Entzückendes mit sich führt;

---

[343]) Ebenda, S. 511.
[344]) Gutsmuths „Spiele etc.“ S. 48.
[345]) Derselbe, „Gymnastik etc.“ S. 142.
[346]) Derselbe, „Spiele etc.“ S. 201.
[347]) Gutsmuths „Gymnastik etc.“ S. 54.

nach einer Zusammenstimmung, durch welche Leib und Geist gleich stark, gleich kraftvoll, in ihrer Verbindung Wollust, nicht Kümmernis empfinden; wir streben nach Harmonie zwischen beiden." [348]) Ihm ist „der einzige wahre Hauptzweck der Gymnastik Harmonie zwischen Geist und Leib" [349]). Dabei beruft er sich bewußt auf Plato [350]). Gerade das Spiel, das ja eine Menge Verhaltensweisen herausfordert, die das Arbeitsleben nicht bietet, scheint geeignet, diese Harmonie zu erzeugen. Er sagt darüber in Bezug auf den Zögling: „Das Spiel muß für ihn den Ernst der Schule und der sittlichen Zucht ergänzen, es ergänzt sie aber auch vollständig zur schönen Harmonie der Kräfte" [351]).

Eine bestimmte Spieltheorie gibt Gutsmuths nicht, doch sahen wir diese Frage gelegentlich gestreift. Für ihn entspringt das Spiel dem Erholungs- und Nachahmungstrieb.

Der Erholungsgedanke spielt in der gesamten Pädagogik der Aufklärung eine große Rolle. Gutsmuths sagt von der Erholung in Bezug auf das Spiel: „Sie gründet sich immer nur auf Abwechslung der Beschäftigungen. Diese sind hauptsächlich von zweierlei Art, geistig und körperlich." Erholung bringt auch der Wechsel in der seelischen Einstellung zu der Beschäftigung. „Wäre der menschlichen Natur", so sagt er einmal, „besonders der Jugend, stets ernste Beschäftigung erträglich, so würde in der Abwechslung geistiger und körperlicher Arbeiten schon die vollkommenste Erholung liegen. Allein sie will auch Abwechslung zwischen Ernst und Scherz weil hierdurch die Erholung zu einem höheren Grade gesteigert wird" [352]).

Das Moment der Nachahmung ist ihm wichtig, weil das Kind in ihr schon Möglichkeiten des Menschseins erleben kann, die ihm der Ernst des Lebens noch vorenthält. Er sagt: „Spiele bilden auf die mannigfachste Art den Gang des menschlichen Lebens mit einer Lebhaftigkeit im kleinen nach, die sich auf keinem anderen Wege, durch keine andere Beschäftigung und Lage der Jugend erreichen läßt. Denn nirgends ist die Jugend in ihren Handlungen, in ihrem ganzen Betragen so wenig von Seiten der Erwachsenen beschränkt, nirgends handelt sie daher natürlicher, freier und dem Gange des menschlichen Lebens gleichlaufender, als hier." Die Erlebnismöglichkeiten sind im Spiel also erweitert. Hier schwebt Gutsmuths schon etwas von dem Gedanken der Vorübung späterer Lebensfunktionen vor. Es kommt nur nicht klar zum Bewußtsein.

Diese Vorübung gilt besonders für das soziale Leben. Er sagt darüber: „Hier ist eine kleine Beleidigung, Übereilung, Unbildung, Prahlerei, Überlistung, die Fehlschlagung einer Hoffnung, ein unangenehmer Charakter, ein langsamer Kopf, ein Pinsel, ein Geck, eine Überlegenheit an Geistes- und Körperkräften zu ertragen; hier

---

[348]) Ebenda, S. 143.
[349]) Ebenda, S. 156.
[350]) Ebenda, S. 156.
[351]) Ebenda, S. 5.
[352]) Gutsmuths „Spiele etc." S. 39.

ist der Anlaß zum Schmerz und Kummer, sowie zur Freude und Fröhlichkeit; hier ist Gelegenheit zur Schätzung der Gefälligkeit, Geschicklichkeit, Güte usw. im Nebenmenschen" [353]). Das Spiel dient damit nicht nur der Erneuerung sondern auch der Entfaltung der Kräfte.

Sehr stark hat sich Gutsmuths auch um eine praktische Einteilung der Spiele bemüht. Das Prinzip seiner Einteilung ist Tätigkeit, die ja allen Spielen zugrunde liegt. Er sagt: „Die einzige richtige Abteilung der Spiele muß, so scheint es mir, von ihrem Hauptprinzip, nämlich von der Tätigkeit hergenommen werden, indem man sie nach den verschiedenartigen Äußerungen derselben ordnet. Im Körper ist nicht der Quell der Tätigkeit, daher gibt es gar keine reinen Körperspiele, man müßte denn passive Bewegungen des Körpers annehmen, sondern allein im Geiste. Eben daher sind alle bewegenden Spiele mit Übungen der Geisteskräfte verbunden. Allein der Trieb zur Tätigkeit äußert sich oft mehr durch den Körper, daher körperliche oder Bewegungsspiele, oft mehr und oft ganz allein durch geistige Kräfte, daher Spiele des Geistes, die man sitzende, besser Ruhespiele nennt, weil der Körper dabei weniger, gleichsam nur beiläufig oder auch garnicht, in Bewegung gesetzt wird. So entstehen zwei Klassen der Spiele. Eine scharf abschneidende Teilungslinie, die durch die Natur der Sache selbst sich zöge, scheint beim ersten Anblicke zwischen beiden Klassen nicht stattzufinden, sie ist aber allerdings da (wenigstens) zwischen dem größeren Teile der Spiele, nur bei manchen hält es schwer, ihre Klassifikation zu entscheiden. Bei diesen wie überall, untersuche man den Wert der Übung, die sie auf der einen Seite für den Körper, auf der anderen für den Geist gewähren. Ist jener bedeutender als dieser, so gehören sie unter die Bewegungsspiele, und so umgekehrt" [354]). Dementsprechend ist in Bewegungsspiele und Ruhespiele zu scheiden.

Innerhalb des obigen Rahmens gliedert er wieder in Rücksicht auf das Spielmaterial. Er sagt: „Dieses besteht in Kugeln, Bällen, Scheiben usw., oft selbst in spielenden Personen. Hierdurch entstehen die verschiedenen Arten der Spiele, als Ballspiele, Kugelspiele, Scheibenspiele und Gesellschaftsspiele, zu welchen letzteren alle diejenigen gehören, bei denen die Personen selbst das Material ausmachen" [355]).

Er teilt nunmehr wie folgt ein:

Erste Klasse: Bewegungsspiele.

I. Spiele zur Schärfung der Beobachtung und der sinnlichen Beurteilung.
- A. Ballspiele.
- B. Kugelspiele.
- C. Kegelspiele.
- D. Scheibenspiele.
- E. Pfahl-, Ring- und andere Spiele.
- F. Ringelspiele.
- G. Nachahmungsspiele.

---

353) Gutsmuths „Spiele etc." S. 33.
354) Ebenda, S. 42/43.
355) Ebenda, S. 43.

H. Spiele mit Wechseln der Plätze.
J. Lauf- und Haschspiele.
K. Hinkspiele.
L. Zieh- oder Zerrspiele.
M. Blindlingsspiele.
N. Nachtspiele.
O. Winterspiele.

II. Spiele zur Übung des darstellenden Witzes.

z. B.
Handwerksspiele.
Bildhauerspiele.
Schwäbische Musikanten.

Zweite Klasse: Ruhespiele.

I. Spiele zur Schärfung der Beobachtung, der sinnlichen Beurteilung und Aufmerksamkeit.

A. Ratespiele.
B. Vexierspiele.
C. Spiele der Handgeschicklichkeit und Geduld.
D. Spiele des Geschmacks.
E. Spiele zur besonderen Förderung der Aufmerksamkeit.

II. Spiele zur Entfaltung der Kräfte des Gedächtnisses, des Witzes und des reiferen Urteils.

A. Sprechspiele.
B. Spiele zur Erregung der Phantasie und des Witzes.
C. Spiele zur Übung des Urteils und des Scharfsinns.
D. Brettspiele.

Auch bei dieser Aufstellung läßt sich beobachten, daß Gutsmuths bei der Auswahl mehr die natürliche und freie Bewegung als die systematische Leibesübung bevorzugt, wie er überhaupt die fortlaufenden Bewegungen mehr schätzt als Haltungsübungen [356]).

Für die Ausübung der Bewegungsspiele verlangt er das Freie, den Spielplatz. „Unser Gymnasium sei, so viel es nur immer sein kann, das Freie" [357]). In seinem Buch „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes" wünscht er für das Kind den Spielplatz [358]). Ganz allgemein aber fordert er: „Es müssen in allen Städten, wo eigentlich der Sitz der untätigen Lebensart ist, die Lehrer der unteren Schulen entweder selbst ihre Schüler ohne Ausnahme in das freie Feld begleiten, ihre Spiele ordnen und den da vorkommenden Übungen vorstehen; oder es muß, wozu ich am meisten raten würde, ein besonderer Übungslehrer bestellt werden, welchem die ganze Aufsicht über das Übungswesen der Jugend überlassen werden möge" [359]).

Schon bei der Rechtfertigung der Spiele berief er sich auf ihre pädagogische Zweckmäßigkeit. Er hat sich mit diesem Gedanken noch näher befaßt und spricht geradezu vom „moralischen Wert des

---

356) Gutsmuths „Gymnastik etc." S. 15.
357) Ebenda, S. 210.
358) Derselbe „Spiele etc." S. 4.
359) Ebenda, S. 171 f.

Spiels“ [360]). Der Wert der einzelnen Spiele richtet sich nach den einzelnen Affekten, die das Spiel auslöst. Dabei unterscheidet Gutsmuths zweierlei: die Natur und den Grad des Affekts. Die Affekte etwa der Ehrliebe, der physischen Liebe und der Habsucht sind verschiedener Natur. So verschieden sie darin sind, so unterschiedlich will er die Spiele gewertet wissen. Die Wertung nach dem Affektgrad dagegen hat auf die Steigerung des Affektes zu achten.

Freilich ist diese Bewertung, so sagt er mit Recht, nicht eindeutig, „denn jede Steigerung macht ihn — den Affekt — nicht nur bedeutender, sondern mindert auch die Freiheit unserer Tätigkeit“. Darin liegt eine Beeinträchtigung des Spiels.

Ein drittes Kriterium für den pädagogischen Wert des Spiels ist der Anteil des Zufalls. Er sagt dazu: „Geht dieser nur soweit, als es nötig ist zur mäßigen Spannung der Erwartung und der Tätigkeit, so wird das Spiel mehr Wert haben; verschwindet diese aber völlig daraus, bewegt sie höchstens noch die Fingerspitzen zum Umschlagen der Karten, zum Hinrollen der Würfel, überlassen wir uns bloß dem Zufalle, der uns durch unsere eigenen Affekte geißelt und das Spiel dadurch pikant wie Brennessel macht, so entstehen die Hasardspiele, die schlechtesten von allen unmoralischen“ [361]).

Damit ist ein Prinzip gegeben, nach dem Spiele abzulehnen sind. Gutsmuths verwirft alle Kartenspiele, weil in ihnen der Zufall entscheidet [362]). Er lehnt weiterhin aber auch alle Spiele ab, die die Jugend um ihre innere Sauberkeit bringen. „Die Jugend“, so sagt er einmal, „spiele nur unschuldig, nichts schmückt sie so sehr als Unschuld. — Kein Spiel für sie sei unehrbar, führe etwas Unsittliches mit sich, doch setze ich hinzu, daß in meiner Moral Kinderlachen, Lärmen, lautes Rufen, Laufen und Springen am rechten Orte und zur rechten Zeit nicht zu den Unsittlichkeiten (sondern nicht einmal zu den Unschicklichkeiten) gehören. — Kein Spiel enthalte etwas gegen das Gefühl des Edlen und Schönen, wenn es auch nicht zur Verstärkung dieses Gefühls beiträgt“ [363]).

Besonders die Pfänderspiele führt er, wie auch Locke, als bedenklich an [364]). Auch der Modetanz wird abgelehnt, weil er weniger eine Sache der Leibeserziehung, als eine erotische Angelegenheit ist. Er sagt: „Als gymnastische Übungen, welche der Jugend Kraft und Stärke geben, und ihrem Geiste ein rasches, männliches Wesen einflößen sollen, verdienen unsre gewöhnlichen Tänze für die Jugend keine unbedingte Empfehlung, weil ihr Hauptinhalt Liebe ist. So lange diese, wie ich soeben sagte, nicht verstanden wird, mag es damit angehn, hernach aber ist es Zeit, ihn herauszustreichen, und dafür reine Fröhlichkeit, körperliche Anstrengung und etwas Männliches für Knaben hineinzulegen; Sachen, die für den jugendlichen raschen Geist Interesse genug haben, so lange er jene weicheren

[360]) Ebenda, S. 20.
[361]) Ebenda, etc.“ S. 20.
[362]) Ebenda, S. 34 und 37.
[363]) Ebenda, etc.“ S. 41.
[364]) Ebenda, S. 523.

Empfindungen noch nicht gekostet hat. Ein guter, gymnastischer Tanz im Freien, der sich dem kühnen Ballett näherte, bloß von Knaben und Jünglingen getanzt, ihre Stärke und Gelenkigkeit beförderte, unschuldige Fröhlichkeit, jugendlichen Heroismus erweckte und die Liebe zum Vaterlande durch eingestimmten Gesang nährte, bleibt daher bei aller unsrer Tanzkunst noch sehr wünschenswürdig" [365]).

Erst recht lehnt er als Philanthrop gefährliche Spiele ab, doch ist er weniger ängstlich als die übrigen Philanthropen. Er gibt zu bedenken, „daß gefährlich ein sehr relativer Begriff" sei [366]). Der ängstlichen Schulpädagogik zum Trotz empfiehlt er Schwimmen und Schlittschuhlaufen [367]). Dauerübungen, die den Willen bilden, schätzt er ganz besonders.

Gutsmuths weiß auch um die soziale Bedeutung des Spiels. Wir erwähnten schon einiges in anderer Beziehung. Auch ihn interessiert jedoch in erster Linie der erziehliche Wert der Gemeinschaft für den Einzelnen, nicht die Gemeinschaft an sich. Er sagt einmal: „Eltern, die ihr eure Kinder eiländlich im kleinen, häuslichen Kreise erzieht und sie von der übrigen Kinderwelt zurückhaltet, eure Meinung ist gut, aber euer Erziehungsplan gewiß sehr übel berechnet; ihr seid in Gefahr, eigensinnige, unduldsame, unerfahrene und zu empfindliche Nachkömmlinge zu haben" [368]). Um das zu verhindern, soll das Kind in die Spielschar auf den Spielplatz geführt werden; sie erzieht ihn für die Gemeinschaft und härtet ihn leiblich und seelisch ab. Im raschen, bewegten Gange des Spiels hat der Knabe keine Zeit, über kleine, oft nur vermeintliche Kränkung nachzudenken; die spannende freudige Teilnahme an der Sache reißt ihn mit sich fort, und bis er Zeit gewinnt, sich darüber zu besinnen, hat er es in der heiteren, kräftig frischen Stimmung, welche das Spiel immer erzeugt, entweder bereits vergessen oder völlig verschmerzt. So gewinnt er aus dem rechten tüchtigen Knabenspiele nicht bloß die wichtige Erstarkung und Abhärtung des Körpers, sondern die auch noch wichtigere des Gemüts." Der Gedanke der geistigen und leiblichen Abhärtung ist ihm besonders wichtig. Er fordert, daß besonders empfindliche Knaben „häufig aufgezogen, belacht, über ihre Empfindlichkeit besonders von ihresgleichen getadelt und geneckt werden, nicht vorsätzlich, aber wohl durch den natürlichen Anlaß eines Spieles" [369]). Dieser Vorschlag ist freilich nicht ganz unbedenklich.

Den Spielplatz bezeichnet Gutsmuths „als eine Republik, auf dem keine Vorrechte und konventionellen Rücksichten sondern nur körperliche Kraft, geistiges Talent, Mut und sittliche Tüchtigkeit gelten" [370]). Allerdings soll auch bei ihm der Erzieher mitspielen, um

---

[365]) Gutsmuths „Gymnastik etc." S. 370 f.
[366]) Ebenda, S. 41.
[367]) Gutsmuths a. a. O. S. 345 und Gutsmuths „Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst". Zum Selbstunterricht nach Grundsätzen der italienischen Schule des Bernardi. Weimar 1798 S. VIII.
[368]) Gutsmuths „Spiele etc." S. 33.
[369]) Ebenda, S. 32.
[370]) Ebenda, S. 5. Auch Gutsmuths „Kurzer Abriß der deutschen Gymnastik". Frankfurt 1818. S. 170.

Vertrauen zu gewinnen und neben der Aufsicht pädagogischen Einfluß auf die Spielauswahl zu haben [371]).

Das Gemeinschaftsspiel ist aber nicht allein pädagogisch richtig und notwendig, es entspricht auch seiner philosophisch aufklärerischen Ansicht vom Menschen. Er sagt: „Der Mensch ist zur Gesellschaft geschaffen, daher stehen einsame Spiele immer im Widerspruch mit ihm, sind nie so angenehm, als die anderen, und wenn sie auch einen starken Grad des Vergnügens gewähren, so werden sie eben hierdurch den Spieler in die Gesellschaft zurücktreiben; denn die Freude drängt zur Mitteilung. Für das Drückende der Einsamkeit, im strengen Sinne, möchte daher wohl kein Spiel taugen, wenn es nicht mit einem Grade von Geistesanstrengung verbunden ist, der uns unsre Lage vergessen macht" [372]). Gemeinschaftsspiel ist also nötig. Über den Aufbau des eigentlichen Gemeinschaftsgedankens im Kinde sagt er jedoch nichts.

Es interessiert auch, wie Gutsmuths zu der Frage „Arbeit und Spiel" allgemein, und „Unterricht und Spiel" im besonderen gestanden hat.

Er weist zunächst die Behauptung zurück, daß Spiel flatterhaft macht: „Plato meint", so sagt er, „es sei nichts schädlicher, als den Kindern vielerlei Spiele zu geben, weil sie dadurch flatterhaft, zum Überdruß und zur Begierde nach Neuerungen gewöhnt werden. — Ich habe bemerkt, daß bei weitem nicht alle, sondern nur manche Kinder flatterhaft dadurch werden, dann mehr ans Spiel als an die Arbeit denken und in eine etwas zu mutwillige Stimmung geraten. Dies sind jedoch gewöhnlich nur solche Knaben, deren Lebhaftigkeit oft bis an Wildheit hervorspringt" [373]). Er leugnet indes nicht, daß das Spiel die Arbeitslust untergraben kann. „Spiele", so sagt er, „benehmen der Jugend die Lust zu arbeiten, sie sehnt sich nach dem Spiele und vernachlässigt die Arbeit. Das ist nicht zu leugnen". Nach seiner Ansicht ist der Grund dafür aber die Tatsache, daß nur ein kleiner Menschenteil wirklich aus dem „Grundsatz der Vervollkommnung und der Stiftung des Guten" arbeitet [374]). Den meisten sei „Arbeit das Tun eines Lastviehs und ein trauriges Los" [375]).

Für die Jugend muß das Spiel der Arbeit voranstehen. Er sagt: „Arbeiten, ernste Beschäftigungen und Umgang mit Erwachsenen sind künstliche Rollen der Jugend, in welchen sie auf dem großen Schauplatze allmählich debutiert; Spiele sind natürliche Rollen derselben in ihrem jugendlichen Paradiese. Dort erscheint sie im verstellenden Bühnengewande, hier in klarer Nacktheit" [376]).

Aus lebenspraktischen und ethischen Erwägungen darf aber auch die Arbeit nicht vernachlässigt werden. Die Kinder müssen zu einem bestimmten Arbeitsplan gebracht werden, damit erst einmal Ar-

371) Gutsmuths „Spiele etc." S. 6.
372) Ebenda, S. 399.
373) Ebenda, S. 35.
374) Ebenda, S. 36.
375) Ebenda, S. 21.
376) Ebenda, S. 30.

beitsgewöhnung und -geläufigkeit geschaffen wird. Die Arbeitsliebe, so glaubt er, kommt später von selbst dazu. Er fährt fort: „Man hat von Spielen nichts zu besorgen bei Jünglingen und Kindern, die von der Heiligkeit des Grundsatzes überzeugt sind, nichts bei solchen, deren Arbeitsplan nach unabänderlichen Gesetzen feststeht, bei denen es Gesetz ist: Erst die Arbeit, dann das Spiel. Aus dem Bisherigen ergibt sich also deutlich, daß der Grund der Arbeitsscheu nicht wohl in den Spielen, sondern in einem Fehler der Erziehung liegt, der sich auf einen Berechnungsfehler der natürlichen Tätigkeit gründet“ [377]). Um alle Gefahren spielerischer Entartung zu beseitigen, empfiehlt er dem reifenden Jünglinge ein Handwerk. Dann hat er „gedankenvolle Beschäftigung, die ihn vor einer großen Leckerhaftigkeit bewahrt“ [378]). Arbeit und Spiel sind also streng zu scheiden.

Man darf annehmen, daß Gutsmuths damit auch den spielerischen Unterricht als eine Vermischung beider Tätigkeiten zurückweist. In seinem Werke über die Spiele lehnt er irgendwelche Stellungnahme mit der Begründung ab, daß diese Frage nicht in sein Gebiet gehöre[379]). Als Vertreter vor allem der Leibesübungen geht er diesem Gedanken auch sonst nicht weiter nach. Soviel aber ist sicher: wenn er schon den spielerischen Unterricht nicht schätzte, so hat er doch in das Spiel selbst ausgiebig Belehrungen hineingetragen. Auch darin ist er Philanthrop. Nur trifft er den kindlichen Ton besser als viele andere unter ihnen.

In seiner Schrift „Die Unterhaltungen und Spiele der Familien zu Tannenberg“ empfiehlt er Kegel- und Zählspiele, um das Rechnen zu üben. In dem Spiel „Das entlaufene Pferd“ knüpft er an die Frage: „Wohin ist mein Pferd entlaufen?“ passende Erdkundeübungen an, und in der „botanischen Blindekuh“ übt er Pflanzenerkennen. Auch das Rätsel spielt eine große Rolle [380]) als Belehrungsmittel.

Im ganzen ist Gutsmuths der pädagogische Optimist seiner Zeit, der durch entsprechende Spiele und Leibesübungen ein Kind völlig nach eigenem Willen formen zu können glaubt. Er sagt einmal: „Ich getraue mir, aus zwei Knaben von völlig gleichen Anlagen durch entgegengesetzte Behandlung im Spielen zwei in Rücksicht ihres körperlichen und geistigen Zustandes ganz verschiedene Geschöpfe zu machen“ [381]). Er meint sogar, durch entsprechende Spiele ganze Völker in ihrem Charakter erziehen zu können [382]). Seine Begeisterung für das Spiel führt ihn am Ende weit über bloß nützliche, pädagogische Erwägungen hinaus zu den humanistischen Gedanken der Schillerschen Spieltheorie. Das Spiel wird ihm zum letzten Daseinssinn menschlichen Lebens. „Die schönsten Künste der Musen sind Spiele, und ohne die keuschen Grazien stellen auch die

[377]) Gutsmuths „Spiele etc.“ S. 36.
[378]) Ebenda, S. 524.
[379]) Ebenda, S. 351.
[380]) Gutsmuths „Unterhaltungen und Spiele der Familien zu Tannenberg“. Hof 1885 S. 3 ff.
[381]) Derselbe „Spiele etc.“ S. 28.
[382]) Ebenda, S. 28.

Götter, wie Pindar singt, weder Feste noch Tänze an. Nehmt vom Leben hinweg, was erzwungener Dienst der eisernen Notwendigkeit ist; was ist in allem übrigen nicht Spiel? Die Künstler spielen in der Natur, die Dichter mit ihrer Einbildungskraft, die Philosophen mit Ideen (die Schönen mit unseren Herzen und die Könige, leider — mit unseren Köpfen)" [383]).

Gutsmuths ist der Begründer der modernen Leibesübungen in Deutschland. Er hat vor allem die Anregungen, die Rousseau, Locke und Basedow gaben, zu einem biologisch und pädagogisch begründeten Bildungsplan auszubauen versucht.

Theoretisch fußt er noch sehr stark auf der Erholungstheorie. Nachahmung und Vorwegnahme späterer Lebensfunktionen sind nur angedeutet. Als erster hat er sich gründlich um eine geeignete Einteilung der Spiele bemüht. Diese Einteilung hat er als Philanthrop indes einseitig auf die erkennenden Geisteskräfte aufgebaut. Das Willensleben ist wenig, das Gefühlsleben gar nicht berücksichtigt.

Pädagogisch sucht er besonders die einzelnen Zusammenhänge zwischen Leib und Seele aufzudecken, um auch darin zu systematischer, zielstrebiger Arbeit zu kommen.

Die soziale Bedeutung des Spiels ist ähnlich wie bei Locke und Rousseau nur in ihrem Wert für das Einzelwesen gesehen und gewürdigt.

Sein Standpunkt zur Arbeit liegt zwischen dem Pestalozzis und Basedows. Der tiefere erziehliche Sinn der Arbeit und der Pflicht ist ihm noch fremd. Er sieht Arbeit als Last an. Anderseits will er durch äußerliche Arbeitsannehmlichkeit schon so etwas wie Arbeitsliebe erzeugen. Aus dieser Einstellung erklärt sich seine philanthropische Vorliebe für angenehme Lernspiele. Entscheidend für seine Arbeitsbejahung bleiben jedoch vorwiegend lebenspraktische Erwägungen.

Allgemein gibt Gutsmuths dem Spiel in der Pädagogik eine umfassende und tiefe Bedeutung, die weit über das hinausgeht, was die bereits besprochenen Pädagogen ihm zubilligen.

Zuweilen macht er sich von dem reinen Zweckgedanken völlig frei und sieht im Spiel den eigentlichen Lebenssinn überhaupt. So steht er wohl noch im Philanthropismus, ragt mit seinen Gedanken aber schon in die pädagogische Ideenwelt des Humanismus hinein.

Die übrigen Philanthropen.

Die Frage des Spiels haben auch die Philanthropen Trapp, Villaume, Barth, Struve und Campe untersucht. Salzmanns Ansichten über das Spiel sind bereits in seinem Mitarbeiter Gutsmuths gekennzeichnet.

Im allgemeinen vertreten die genannten Pädagogen die gleichen Gedanken wie Basedow und Gutsmuths, nur findet sich mehr noch der

---

[383]) Ebenda, S. 23.

Versuch, die einzelnen Ansichten schlüssig zu beweisen. Diese Absicht zeigt sich besonders bei Trapp, den man daher den Theoretiker unter den Philanthropen genannt hat[384]).

Trapp hat sich vor allem um die theoretische Ausdeutung des Spiels und um die Klärung der Frage „Spiel und Arbeit" bemüht.

Die Wurzel des Spiels sucht auch er im Tätigkeitstrieb. Diesen Trieb selbst versucht er zu erklären aus der philanthropischen Philosophie. Er sagt: „Der Urtrieb im Menschen ist der Trieb zum Wohlsein oder zur Glückseligkeit. Aus diesem Urtriebe entsteht unmittelbar der Trieb, sich Empfindungen und Ideen zu verschaffen. Dieser Trieb erzeugt die rastlose Tätigkeit, die wir an den Menschen, besonders an den Kindern wahrnehmen"[385]). Das trifft vor allem für das Spiel zu.

Das Wesen des Spiels untersucht er genauer im Hinblick auf die seelischen Vorgänge. Ähnlich wie Gutsmuths geht er zuerst den Ursachen der Spiellust nach. Er findet folgendes: „Beim Studieren müssen wir die Ideen selbst in uns erwecken; beim Spiel werden sie uns angeboten." Wir denken also nicht, sondern sehen gleichsam den Gedanken zu. „Zusehen aber ist leicht; etwas aufzusuchen (wenn dieses Etwas keinen Reiz oder keine Wichtigkeit für uns hat), ist schwer." Das erste Kennzeichen des Spiels ist demnach die Leichtigkeit der Vorstellungen. Ein zweites Kennzeichen ist die „Abwechslung im Gegensatz zu der Gleichförmigkeit der Arbeit". Bei der Arbeit muß nach seiner Ansicht eine gleichförmige Reihe von Ideen (von der uninteressanten, mit unserer Stimmung heterogenen, und also unangenehmen Art) verfolgt werden. — Ein einziger (nicht behagender) Gegenstand muß unverwandt angesehen werden: beim Spiel ist eine beständig veränderte Reihe, sind immer neue Auftritte. Als drittes Merkmal nennt Trapp eine eigenartige Mischung von Einförmigkeit und Mannigfaltigkeit, die in jedem Spiel liegt und zugleich anregt und angenehm beruhigt. „Bei der Arbeit ist gemeiniglich entweder die Einförmigkeit zu groß oder die Mannigfaltigkeit zu verwickelt. Beim Spiel, beim Kartenspiel insbesonders, geben die Regeln, die man einmal weiß, Einförmigkeit; die veränderten Fälle, auf welche man sie anwendet, Mannigfaltigkeit." Was Gutsmuths in der Wendung „Lust aus der verabredeten Form der Tätigkeit" nur andeutete, ist hier deutlicher herausgestellt: nicht nur die Freiheit gefällt, auch die Bindungen im Spiel können Lust fördern. Lustfördernd ist für Trapp viertens die nahe Zwecksetzung beim Spiel: „Bei der Arbeit ist der Zweck entfernt (das Ziel oft unsichtbar oder ein abstraktes, allgemeines und unbestimmtes Ding) und der Erfolg lange zweifelhaft; beim Spiel ist der Zweck nahe (sichtbar und ein individuelles, bestimmtes, reizendes und gleich zu genießendes Ding) und der Erfolg wird bald entschieden". Er faßt das Ganze in der

---

[384]) E. Chr. Trapp „Versuch einer Pädagogik". Eine systematische Darstellung der Ziele und Bestrebungen des Philanthropismus bis zum Jahre 1780". Herausgegeben von Th. Fritzsch, Leipzig 1913, S. XIII.

[385]) Trapp, a. a. O. S. 24.

Definition zusammen: „Das Spiel ist also erstens eine Reihe kleiner, abwechselnder Aufgaben, die man erstlich nicht suchen darf, sondern die nur gegeben werden, zweitens deren Lösung nicht ganz neu erfunden, sondern nur nach gewissen bekannten Regeln bestimmt werden darf. Es ist zweitens eine Reihe kleiner zufälliger Begebenheiten, die uns in Erwartung setzen, ehe sie erfolgen, und in einige Verwunderung, wann sie geschehen sind" [386]). Man darf einwenden, daß nicht alle Spiele nur durch entsprechende Situationen gegeben werden, sondern auch aus subjektivem Spieldrang herbeigeführt werden. Im übrigen ist der eigenartige Doppelsinn des Spiels als Aufgabe und Begebenheit, als Tunwollen und Geschehenlassen aber zum ersten Male richtig hervorgehoben und treffend gekennzeichnet.

Als letztes Merkmal des Spielcharakters nennt er schließlich noch die Zwanglosigkeit. Das Interesse, als wichtiges Kennzeichen des Spiels, wird von Trapp nur beiläufig erwähnt. Die Begriffe Erwartung und Verwunderung lassen jedoch vermuten, daß es ihm immer vorschwebt. Auch in seiner Abhandlung „Vom Unterricht", in Band VIII des Revisionswerkes von Campe, spricht er einmal vom Interesse als dem wichtigsten Kennzeichen des Spiels. Es beruht nach seiner Ansicht darauf, daß im Tun zugleich Gewinn, im Streben schon Genuß liegt und Freiheit in der Wahl des Zwanges besteht [387]).

Bei der Wesensbestimmung des Spiels wurde von Trapp bereits die Arbeit herangezogen. Er sieht den Unterschied zwischen Arbeit und Spiel nicht so sehr im Wesen beider Tätigkeiten, als vielmehr in der Art ihrer Ausübung.

Nicht nur die Arbeit ist einförmig, auch das Spiel muß oft so bezeichnet werden. Als Beispiel führt er an, daß Kinder hundertmal dasselbe wiederholen. Nicht nur die Arbeit, auch das Spiel hat Zwang, nur daß er freiwillig gewählt ist. Es steht nach seiner Ansicht nichts im Wege, den Zwang der Arbeit zu einem freiwillig gewollten werden zu lassen. Daß Arbeit mit Notwendigkeit unangenehm sein muß, gibt auch er nicht zu. Es sei ein Trugschluß. Er fragt: „Hört eine Geschäftsreise dadurch auf, eine Geschäftsreise zu sein, daß man sie mit eben den raschen Pferden, auf eben dem guten Wege, mit eben der Gesundheit und mit eben dem Frohsinn wie eine Lustreise macht?" [388]) Er schließt seine Betrachtungen: „Ich habe gezeigt, daß auch beim Spiel Arbeit, Zwang, Regel, Ordnung ist; und daraus folgere ich, daß man auch spielend arbeiten könne, ohne daß Arbeit von ihrer Natur und von ihrem Nutzen verliere" [389]).

Wir versuchten bereits bei Basedow zu zeigen, daß nicht nur sachlich, vor allem in den Zielsetzungen, sondern auch psychologisch in der Haltung des tätigen Menschen zum Gegenständlichen wichtige

[386]) Trapp, a. a. O. S. 122 f.

[387]) Campe „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens etc." VIII. Wolfenbüttel 1787, S. 124 f.

[388]) Th. Fritzsch „Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre". Dresden 1900, S. 128.

[389]) Campe, a. a. O. S. 125.

Unterschiede zwischen Arbeit und Spiel bestehen. Es kann jedoch zugegeben werden, daß Spiel und Arbeit vor allem beim Kind nicht zwei sich völlig feindliche Begriffe sind, wie die Pietisten meinten.

Trapp vertritt wie Locke den Gedanken, Arbeit zum Vergnügen und Spiel zur Strafe zu machen. Er sagt: „Man brauchte nur für das Spiel das zu tun, was man, bisher mit so schlechtem Erfolg, für die Arbeit getan hat, dazu zwingend, den Ungehorsam scharf zu bestrafen, unaufhörlich spielen zu lassen und ebenso wenig Teilnehmung und Interesse dafür zu zeigen, als manche Lehrer für den Unterricht, den sie der Jugend geben und die Kinder würden bald ebenso ungern spielen, als sie jetzt lernen" [390]).

Auf jeden Fall sollen Spiel und Arbeit nicht streng gegenüber gestellt werden, sondern sich mit ihrem Geist gegenseitig durchdringen [391]). Diese Durchdringung schaffen auf zwangslose Weise in der Körpererziehung vor allem die sogenannten künstlichen Übungen. Er sagt: „Die künstlichen Übungen halten das Mittel zwischen ernster Arbeit und freiem Spiel. Sie vereinigen in gemäßigten Graden den Ernst und die Anstrengung der Arbeit, die Munterkeit und Mannigfaltigkeit der Spiele" [392]).

In Erweiterung dieses Gedankens empfiehlt Trapp auch für die Schularbeit einerseits Anwendung der Spielgrundsätze auf die Arbeit, anderseits Durchsetzung der Arbeit mit Spielen. Dabei soll allerdings der Weg vom Spiel zur Arbeit gehen.

Es entspricht diesen Grundsätzen, daß die Arbeit des Knaben dem Gegenstand nach — im Materiellen, wie Trapp sagt — mehr der kindlichen Lebenswelt angepaßt wird, um den Arbeitsekel zu beheben. (Diesen Weg hat Fröbel mit sehr viel Erfolg beschritten.) Da dies ihm aber vorerst nicht möglich scheint, soll wenigstens das Formelle, die Arbeitsweise, geändert werden. Er sagt: „Wenn auch gleich, solange das Materielle nicht mitgeändert werden kann — und vielleicht auch alsdann — noch nicht ratsam sein sollte, die Arbeit ganz in Spiel zu verwandeln; so könnte man sie doch bis auf einen gewissen Grad erleichtern; man könnte doch Spiel unter die Arbeit mischen, man könnte doch mehr stufenweise und nach dem Maß der Kräfte gehen; man könnte die unnötigen und schädlichen Lasten wegnehmen und sie mit nötigeren und nützlicheren vertauschen" [393]). Trapp will also keineswegs gedankenlose Spielerei in der Arbeit, bemüht sich aber ehrlich um Erleichterungen für die kindliche Lernarbeit durch das Spiel. Sein Vorschlag, die Arbeit stufenweise nach dem Kraftmaß zu steigern, ist bemerkenswert. Er wird später allgemein beachtet. Gegen den Gedanken der Anpassung des Gegenständlichen an das Kind muß gesagt werden, daß das Leben immer Verfrühungen fordern wird, eine völlige Anpassung also stets unmöglich bleibt, wenn sie pädagogisch auch weitgehend zu wünschen ist.

---

[390]) Campe, a. a. O. S. 135.
[391]) Ebenda, S. 138.
[392]) Ebenda, S. 348.
[393]) Trapp „Versuch etc." S. 126.

Den Unterricht will Trapp im Sinne der ausgeführten Gedanken gestalten. Die Kleinsten sollen vorwiegend spielen. Der eigentliche Unterricht darf erst allmählich einsetzen. Er sagt: „Wenn ihr Kinder von acht Jahren und darunter zu unterrichten habt, so verwandelt den Unterricht in ein förmliches Spiel". Besonders verlangt er das bei Lehrgegenständen, die noch weit außerhalb des kindlichen Interesses liegen, aber nicht zurückgestellt werden können [394]). Er fordert: „Macht den Übergang — zum Unterricht — nicht durch einen Sprung, durch plötzliches Aufhören mit dem Spiel, und ebenso plötzlichen Beginnen des Unterrichts. — Das förmliche Spielen muß nur nach und nach aufhören; und der erste förmliche Unterricht muß noch nicht unter diesem Namen, sondern als neues Spiel von einer ganz andern Art als der bisherigen erscheinen" [395]). Der Unterricht der Kleinen soll also noch spielerischen Charakter haben.

Noch besser wäre, wenn die Kinder bis zum 7. Jahre überhaupt nicht lernen, sondern nur spielen und laufen. Auch bis zum 12. Jahre sollte höchstens ein bis zwei Stunden täglich gelernt werden. Erst mit dem 12. Jahre dürfte die Lernarbeit ernstlich beginnen [396]).

Im Unterricht soll möglichst wenig Zwang herrschen; denn Zwang kann nach seiner Meinung höchstens Böses hindern, nicht schon Gutes fördern. Reiz allein genügt auch nicht, denn Kinder werden schwerlich freiwillig ihr selbstgewähltes Spiel für das künstliche Lernspiel des Lehrers aufgeben [397]). Er wünscht Reiz und Zwang zu verbinden.

Dazu empfiehlt er „den unmerklichen Zwang". Aus diesem Grunde soll man die Lehrzimmer zweckmäßiger einrichten, die Kinder vor und nach den Lehrstunden nicht allein lassen und ihnen immer bestimmte Teilziele geben. Anziehend müsse die Lernarbeit dadurch werden, „daß man den Unterricht so reizend als möglich mache, um recht viele und dauernde Lust zum Lernen zu erwecken" [398]). Bemerkenswert ist die Anregung, notwendigen Zwang mehr in die Lehrsituation zu legen, weil man sich lieber Verhältnissen als Personen fügt. Rousseau und vor allem Fröbel und Montessori haben diese Gedanken ausgiebig verwendet.

„Im Unterricht soll man daher eine Sache nicht in einem Zuge treiben, Kinder und Lehrer würden darob ermüden." Man muß vielmehr teils mit Spielen, teils mit Lesen, teils mit Schreiben und Zeichnen abwechseln. Zur Erholung nach dem Rechnen empfiehlt er das Kommandierspiel. Beim Lesen will er die Namen aller Gegenstände im Zimmer auf einen Zettel schreiben lassen und sie den Kindern vorzeigen. Sie sollen dann den entsprechenden Gegenstand suchen. Um vielseitig und anregend zu bleiben, will er sowohl den Lesekasten Basedows, als auch die Lesemaschine Campes oder

394) Campe „Allgemeine Revision etc." Bd. VIII, S. 126.
395) Ebenda, S. 128.
396) Ebenda, S. 337.
397) Ebenda, S. 97.
398) Ebenda, S. 102.
399) Trapp, a. a. O. S. 176.

die Lesespiele Wolkes benutzen[399]). Das Zählen soll das Kind mit Nüssen, Rosinen und Mandeln lernen[400]).

Auch die übrigen Philanthropen haben Lernspiele ausgiebig gepflegt. Hier ist besonders Campe zu erwähnen. Durch ein Reisespiel übte er Erdkunde; der Schulung des Denkens diente das Scharadenspiel[401]). Die Einprägung verschiedenster Wissensstoffe betrieb er durch das Spiel „die Akademie der Wissenschaft", bei dem einzelne Knaben Gelehrte der verschiedensten Wissenschaften darstellten, die von den übrigen Schülern durch Karten befragt wurden. Dieses Spiel ist geradezu das Muster einer nützlichen Kenntnisvermittlung.

Selbst die moralische Erziehung sollte auf diese Weise gefördert werden. Das Spiel „Die bestrafte Eitelkeit" beispielsweise zeigt einen Stadtjungen, der stolz auf sein Wissen den Bauernknaben verachtet, aber nicht imstande ist, sich im Walde auf den rechten Weg zurückzufinden. Der hilfreiche Beistand des Bauernjungen beschämt ihn[402]).

Die zu starke pädagogische Absicht dieser Spiele nimmt ihnen zwar nicht selten ihren eigentlichen Reiz und macht sie trocken und langweilig, immerhin steckt in ihnen doch der ehrliche Wille, kindlich und zweckvoll zugleich zu sein.

Trapp schätzt neben dem Lehrspiel aber auch das freie Spiel. Er schlägt z. B. folgenden Tagesplan vor:

Von 1 bis 2 Uhr spielt die ganze Klasse auf dem Spielplatz allerhand Spiele als Ball, Kegel, Reifjagen, Kreiseln usw., im Winter und bei schlechtem Wetter Billard, Ringwerfen usw., im Zimmer. Auch von 6 bis 7 Uhr, ebenso von 8 bis 10 Uhr ist Lesen oder Spielen unter Aufsicht des Erziehers[403]). Spielzimmer und Spielplatz sind selbstverständlich unbedingt erforderlich[404]).

Die Spielmethode der Philanthropen ist zum Teil in den eigenen Reihen als Unterrichtsverflachung abgelehnt worden. So wendet sich z. B. der Philanthrop Barth gegen die übertriebene Spielerei im Unterricht. Er setzt als ersten Zweck der Erziehung, daß der Mensch, „arbeiten, ja zwangsmäßig arbeiten" lerne[405]). Basedow wirft er vor, daß er seine Zöglinge „zuviel spielen ließe und zu keinem Lernen, zu keinem Fleiß zwangartig angehalten wissen wollte. Dies verstimme offenbar die junge Seele und hindere sie, an der zu ihrer Glückseligkeit so unentbehrlichen Gewöhnung" [406]).

In einer Erwiderung darauf weist Trapp nach, daß Basedow den Zwang durchaus nicht abgelehnt habe, diese Kette nur gleichsam mit Blumen umwinden wollte. Außerdem sei das Bestreben, spielend zu lehren, ja auch sonst in der zeitgenössischen Pädagogik

[400]) Ebenda, S. 180.
[401]) Campe „Sämtliche Kinder- und Jugendschriften." Braunschweig, 1830. 3. Teil, 4. Band, S. 43 und 178.
[402]) Ebenda, S. 29 und 48, 5. Bd.
[403]) Trapp, a. a. O. S. 239.
[404]) Ebenda, S. 245.
[405]) „Campe, Revisionswerk etc." Bd. I, S. 64 ff.
[406]) Ebenda, S. 65.

zu finden und nicht beanstandet. Eine richtige Methode sei nicht deshalb zu verwerfen, nur weil sie vielleicht mißbraucht würde[407]). Wir wiesen bereits darauf hin, daß Erleichterungen für die Elementarmethode in damaliger Zeit notwendig und empfehlenswert waren. Tiefergehende Unterrichtsstoffe aber, wie etwa Sprachen, spielerisch zu behandeln, erscheint doch bedenklich. Das vielfach getadelte flache Wissen und das geringe Sprachverständnis der philanthropischen Zöglinge war sicher eine Folge der übertriebenen Spielmethode.

Einen anderen Einwand, daß eben nur Gewöhnung zur Arbeit in der Jugend den arbeitsamen Mann gewährleistete, lehnt Trapp mit dem Hinweis ab, daß trotz aller Gewöhnung sehr viel arbeitsscheues Volk vorhanden sei. Er stellt die Behauptung auf, daß die Neigung der Menschen zu ernster Arbeit nicht aus der Schule sondern aus den Lehrjahren, der Natur oder anderen Umständen stamme.

Richtig daran ist, daß Gewöhnung nicht allein genügt, sondern daß auch die innere Bereitschaft, wenn wir wollen, die Arbeitsliebe zu fördern ist. Nur läßt sie sich nicht allein mit den Trieb-Annehmlichkeiten des Spiels erreichen sondern entsteht oft gerade aus den Lustgefühlen einer erfolgreichen Unterdrückung des Triebhaften zugunsten einer sittlichen Aufgabe. An Stelle der Trieblust tritt dann Befriedigung aus sittlichem Tun. Zu erwähnen ist hier auch die Tatsache, daß äußerlich Aufgezwungenes bei fortschreitender Arbeit oft innerlich bejaht wird aus Verantwortlichkeit dem Werk gegenüber. Damit ist auch die Möglichkeit gegeben, den Jugendlichen zum Erlebnis der Pflicht zu bringen. Im spielerischen Neigungstum fehlt diese Verantwortung als letzter sittlicher Kern aller Arbeit.

Die äußere Annehmlichkeit der Arbeit soll aber damit nicht unterschätzt werden. Wir wissen, daß kindliche Arbeit die angenehmen Reize des Spiels, wie Erfolgsgefühl, Abwechslung und Interesse geradezu braucht, eben weil das Kind noch sehr im Triebhaften wurzelt. Ihm fehlt die geistige Einsicht in größere Arbeitsbezüge. Das Kind würde mutlos, wenn das Mißverhältnis zwischen dem eigenen Können und Wollen und der Größe und Schwierigkeit der Arbeit zu groß wäre. Mit Recht fordert Trapp, „daß wir die Grade des Schweren in der Arbeit den Kräften der Kinder anpassen müssen und jene nur vermehren, so wie diese wachsen“ [408]). Dem Kinde fehlt außerdem meist noch die sittliche und geistige Reife, äußerlich Gesolltes zu innerlich Gewollten zu machen. Es muß zur Askese der Arbeit erst langsam erzogen werden. Das Spiel, in diesem Sinne herangezogen, bereitet die sachliche Hingabe an die Arbeit gut vor.

Den Philanthropen kann man vorwerfen, daß sie die weitere Arbeitserziehung nicht in obigem Sinne betrieben haben; sie sahen viel mehr auf den äußerlich praktischen Erfolg als auf die seelischen Werte der Arbeitsausbildung. Es lag ihnen mehr am materialen als am formalen Wert der Arbeit. Ihr Verdienst bleibt jedoch, daß sie aller zeitgenössischen spielfeindlichen Erziehung zum Trotz den Grund-

407) Ebenda, S. 48, Bd. 1.
408) Th. Fritzsch „Ernst Christian Trapp etc.“ S. 147.

satz des Spiels und damit das Moment der Lust in der Pädagogik so nachdrücklich durchgesetzt haben.

Zusammenfassend ist über die Philanthropen zu sagen: Sie vertreten eine lebensnahe, nützliche Pädagogik, deren höchstes Ziel irdische Glückseligkeit ist. Dazu verhilft besonders beim Kind das Spiel. Basedow erwies sich als der geistige Anreger; Gutsmuths und Trapp vertraten den Spielgedanken im einzelnen. Beide versuchten das Grundsätzliche des Spiels systematisch herauszustellen. Dabei zeigt sich Gutsmuths vorwiegend als Theoretiker des körperlichen Spiels, Trapp dagegen als besonderer Verfechter des spielerischen Unterrichts.

Das Spiel wird hauptsächlich erklärt aus dem Bedürfnis nach Erholung und nach Arbeitserleichterung. Die Gedanken der Vorübung der Kräfte oder der Nachahmung treten dagegen sehr zurück. Bemerkenswert ist, daß echt aufklärerisch neben den körperlichen Kräften vor allem nur die Verstandesfähigkeiten geübt werden, Wille und Gefühl sind vernachlässigt. Besonders das Gefühl ist wenig berücksichtigt. Märchenerzählungen und -spiele sind ganz verpönt, oder nur mit Vorsicht benutzt, weil man fürchtet, daß die Phantasie sich zu stark entwickelt. Es ist eine Seltenheit, wenn Trapp, der ja nie nur Philanthrop war, einmal sagt: „Die Neigung zum Wunderbaren ist wie die Neigung zum Spiel so innig mit der menschlichen Natur verwebt — daß es auf immer unmöglich sein wird, sie ganz zu unterdrücken“ [409]).

Die pädagogische Verwendung des Spiels ist ganz entsprechend. Spiele mit starkem Totalitätscharakter sind überhaupt nicht erwähnt. Der pädagogische Wert für Körper und Geist ist entscheidend. Dabei ist man unter dem Einfluß der Vermögenslehre noch bemüht, möglichst für jedes Seelenvermögen ein entsprechendes Spiel zu finden. Man untersucht lediglich, welche einzelnen Funktionen des Leibes und der Seele im Spiel betätigt werden; man bleibt bei den Teilen stehen, ohne zu beachten, daß der Mensch als Ganzes spielt. Der Gedanke, daß Spiele gerade den Menschen als Ganzheit zu erfassen und zu fördern vermögen, ist nur bei Gutsmuths geahnt und ausgesprochen.

Diese Spielpsychologie trennt die Philanthropen von Humanismus und Romantik. Die rein pädagogische Abstellung beraubt die Spiele oft ihres natürlichen pädagogischen Reizes. Besonders in den lehrhaften Spielen wird die Grenze des Möglichen vielfach überschritten. Anzuerkennen ist indes das Streben nach Kindertümlichkeit und Annehmlichkeit.

Die Verbindung von Arbeit und Spiel geht zu weit, gerechtfertigt ist sie nur für die Kleinkinder. In den oberen Jahrgängen läßt sich eine Übertreibung des Spielerischen nicht leugnen. Der Unterricht baut sich zu sehr auf seelischen Neigungen, zu wenig auf der Eigengesetzlichkeit des Faches auf. Die sittlichen Werte der Arbeit werden überhaupt verkannt.

Trotz aller dieser Mängel ist die Spielpädagogik der Philanthropen doch ein großer Schritt vorwärts zur kindgemäßen Erziehung

[409]) Th. Fritzsch „E. Chr. Trapp etc.“ S. 147.

gewesen. Sie nimmt erstmalig das Spiel systematisch und in größerem Umfange in den Bildungsplan der Erziehung auf. Bei allen pädagogischen Utilitarismus ist sie so die Wegbereiterin der tieferen humanistischen und romantischen Spielauffassung geworden.

3. Die humanistisch-romantische Pädagogik.

Während bei den Philanthropen der Mensch vorwiegend in seinen realen, lebenspraktischen Bezügen gesehen wurde, auch die Verstandesbildung mehr voranstand, schwebt der humanistischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts ein mehr ästhetisches Ideal, der harmonische, ganze Mensch vor. Es will die Einheit in der Mannigfaltigkeit, es will den Menschen in seinem idealen Eigenzweck. Dieser Gedanke des Zweckes in sich eignet wiederum dem Spiel, und es ist kein Zufall, daß für Schiller das Ideal des Menschen der spielende Mensch ist, allerdings in einem tieferen, philosophischen Sinne.

Um die humanistische Spielanschauung besser verstehen zu können, müssen auch Nichtpädagogen dieser Gedankenrichtungen herangezogen werden.

Kant.

Zwischen der Aufklärung und dem Humanismus steht Kant. Er hat seine Gedanken über das Spiel nicht zusammenhängend dargestellt, sie finden sich verstreut in seinen pädagogischen und philosophischen Schriften.

Kant bezeichnet das Spiel als eine „Beschäftigung, die für sich selbst angenehm ist“ [410]). Das Angenehme liegt für ihn aber in in einer tieferen Schicht des Seelenlebens als bei den Philanthropen. Erstmalig weist er auf die Beziehungen der Spiellust zur ästhetischen Lust hin. Nach seiner Ansicht zeigt das ästhetische Urteil viel von der Zwanglosigkeit der seelischen Vorgänge beim Spiel. Er stellt fest, daß „im Geschmacksurteil dem Lustgefühl die Empfindung des freien Spieles von Einbildungskraft und Verstand vorhergeht als Bewußtsein des zur Erkenntnis schicklichen Verhältnisses. Die angenehme Wirkung liegt dabei in dem erleichterten Spiele beider durch wechselseitige Zusammenstimmung belebten Gemütskräfte (der Einbildungskraft und des Verstandes)“ [411]). Die Erleichterung selbst beruht darauf, daß kein bestimmter Begriff die Erkenntniskräfte auf eine Regel festlegt [412]). Der tiefste Grund der Annehmlichkeit des Spiels aber liegt in der Illusion, auf die Kant auch zum ersten Male hinweist. Das Kind erlebt in ihr Möglichkeiten des Lebens, die in der Wirklichkeit nie eintreten. Es fühlt sich dabei in seinem Selbstwert gesteigert und aus der täglichen Notwendigkeit befreit. Mit diesen Gedanken gibt Kant den Anstoß, das Spiel allgemein und das Kinderspiel im besonderen auch als ästhetische Angelegenheit zu würdigen und damit über die bloß pädagogische Zweckmäßigkeit hinauszuheben.

---

[410]) J. Kant, K. U. W. W. Herausgegeben von K. Vorländer. Leipzig, 1929. § 43. (II. 156.)

[411]) J. Kant, a. a. O. § 9 (II, 56 f.).

[412]) Ebenda, § 55 II.

Bemerkenswert ist sein Hinweis, daß das Spiel auf den gesamten Organismus wirkt. Er sagt: „Alles wechselnde freie Spiel der Empfindungen (die keine Absicht zum Grunde haben) vergnügt, weil es das Gefühl der Gesundheit befördert“ [413]). Alle Spiele beleben den Organismus, sie bewegen ihn wohltätig.

Kant versucht auch, Gliederungen der Spiele zu geben. Dabei teilt er nach dem Wesen des Spiels in Glücks-, Ton- und Gedankenspiele ein. Er sagt dazu: „Das erste fordert ein Interesse, sei es der Eitelkeit oder des Eigennutzes, welches aber bei weitem nicht so groß ist als das Interesse an der Art, wie wir es uns zu verschaffen suchen“. Er lehnt Glücksspiele ab. Als Tonspiel bezeichnet er z. B. die Musik. Diese zweite Spielsorte fordert „bloß den Wechsel der Empfindungen, deren jede ihre Beziehung auf Affekt, aber ohne den Grad eines Affektes hat und ästhetische Ideen rege macht“. Wir beobachten, daß Kant echtes Spiel gerade von Trieben und Affekten möglichst frei wissen will. Auf die Gefahren allzugroßer Affektbelastungen wies schon Gutsmuths hin. Die dritte Art Spiele sind die Gedankenspiele. Kant erwähnt besonders den Scherz. Im Scherz liegt etwas Widersinniges, das zwar den Verstand nicht befriedigt, aber doch das gesunde Lachen auslöst. Er sagt: „Das Lachen ist ein Affekt aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung in Nichts“ [414]). Das Gedankenspiel selbst entspringt „bloß aus dem Wechsel der Vorstellungen in der Urteilskraft, wodurch zwar kein Gedanke, der irgend ein Interesse bei sich führte, erzeugt, das Gemüt aber doch belebt wird“ [415]). Auch hier liegt der Reiz nicht im Gegenstand, sondern in der spielerischen Form des Denkvorganges.

Immer wieder weist Kant dabei auf die Bedeutung des Spiels für den ganzen Menschen hin. Er sagt: „Nicht die Beurteilung der Harmonie in Tönen oder Witzeinfällen, . . . sondern das beförderte Lebensgeschäft im Körper, der Affekt, der die Eingeweide und das Zwerchfell bewegt, mit einem Wort, das Gefühl der Gesundheit (welche sich ohne solche Veranlassung sonst nicht fühlen läßt) machen das Vergnügen aus, welches man darin findet, daß man dem Körper auch durch die Seele beikommen und diese zum Arzt von jenem brauchen kann“ [416]). Danach dürfte die Ursache der Spielfreude in dem „Einfluß der Vorstellungen auf den Körper und dessen Wechselwirkungen auf das Gemüt bestehen“ [417]).

Kant teilt die Spiele ferner nach psychologischen Gesichtspunkten ein in Spiele der Einbildungskraft, des Verstandes und der Vernunft, oder auch, mehr philosophisch, in Spiele der Empfindungen (mit Farben, Tönen) und der Gestalten (mit Formen), also nach dem formalen oder materialen Gesichtspunkte. An diese Einteilung knüpft er vorwiegend praktisch pädagogische Erörterungen. In ihnen zeigt er sich mehr als Aufklärer. Hier nimmt er auch zum Körperspiel näher Stellung.

[413]) J. Kant „Kritik der Urteilskraft“. (Reclam, Leipzig) S. 242.
[414]) Kant, a. a. O. S. 244. (Kritik etc.)
[415]) Ebenda, S. 242.
[416]) Ebenda, S. 243.
[417]) Ebenda, S. 244.

Mit Rousseau ist er der Meinung, daß die Bewegungsspiele besonders der Abhärtung des Körpers und der Entfaltung der leiblichen und geistigen Kräfte dienen. Er stellt in dieser Frage das Dessauer Philanthropinum als Beispiel hin [118]). Bei einzelnen Spielen macht er bereits Versuche, ihre Zweckmäßigkeit für Leib und Seele zu prüfen. Vom Blindekuhspiel z. B. sagt er, „daß das Kind gezwungen sei, mit vier Sinnen auszukommen". Das Kreiselspiel habe Erwachsene schon zu Nachdenken und Erfindungen geführt. Schaukeln sei gut als Bewegung. Drachensteigen kultiviere die Geschicklichkeit. Allgemein glaubt er, daß gewisse Bewegungsspiele das Kind bestimmen könnten, sich andere Dinge zu versagen, um in ihnen etwas zu erreichen. Wenn das möglich wäre, so müßte darauf gesehen werden, daß diese Spiele pädagogisch zweckvoll gestaltet werden. Grundsätzlich will er die Spiele so ausgestaltet haben, daß zu den Exerzitien der Geschicklichkeit die der Sinne ausgiebig hinzutreten. Seine Forderung, Denken, Augenmaß, Ortskenntnis, Gehör usw. zu üben, steht in engster Beziehung zu den Vorschlägen von Rousseau und Gutsmuths. Wie diese fordert auch er Naturgemäßheit. Selbst die Gymnastik soll die Natur nur lenken, darf nicht erzwungene Zierlichkeit veranlassen [119]).

Im Gegensatz zu den Philanthropen besteht Kant aber auf einer scharfen Scheidung von Spiel und Arbeit. Er trennt die scholastische Bildung, die Arbeit, von der freien Bildung, dem Spiel [120]). Spielendes Lernen lehnt er ab. Er sagt: „Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen [121]). Es ist äußerst schädlich, wenn man das Kind dazu gewöhnt, alles als Spiel zu betrachten. Wenn auch das Kind nicht gleich einsieht, wozu dieser Zwang nütze, so wird es doch in Zukunft den großen Nutzen davon gewahr werden." Er sagt weiter: „Es ist von größter Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muß. Das Kind muß also zum Arbeiten gewöhnt werden. Und wo anders soll die Neigung zum Arbeiten kultiviert werden, als in der Schule" [122]).

Kant beantwortet nicht die Frage, ob und wieweit Spiel und Arbeit beim Kleinkind noch ineinandergehen müssen. Beim reiferen Kind sehen wir ihn, seiner philosophischen Ansicht entsprechend, aber offensichtlich bemüht, die Arbeit völlig auf dem Gedanken der Pflicht zu begründen. Arbeit ist ihm nicht bloß eine Frage methodischer Technik, sie ist Mittelpunkt der sittlichen Erziehung. Das trennt ihn von den Philanthropen und rückt ihn neben Pestalozzi. Überhaupt meint er, darf „die Bildung des Gefühls der Lust und Unlust", mit der das Spielprinzip der Philanthropen stark arbeitet, „nur negativ sein, soll nicht Gemächlichkeit, arbeitsscheuer Sinn und Leckerhaftigkeit großgezogen werden". Er lehnt es daher auch ab, wie

[118]) J. Kant „Über Pädagogik". Herausgegeben von Th. Vogt. Langensalza, 1878, S. 86.
[119]) Ebenda, S. 88.
[120]) Ebenda, S. 89.
[121]) Ebenda, S. 90.
[122]) Ebenda, S. 90/91.

die Philanthropen in der Schule allzusehr dem unsteten, kindlichen Interesse nachzugehen. Er sagt: „Es würde nur den Vorwitz der Kinder sehr verwöhnen, wenn man ihre Frage: „Wozu ist das? und wozu das?" immer beantworten wollte" [423]).

In praktisch-pädagogischen Spielfragen steht Kant demnach zwischen den Philanthropen und Pestalozzi. Seine spieltheoretischen Überlegungen bereiten aber schon die ästhetisch-humanistische Betrachtungsweise, wie sie besonders Schiller vertritt, vor. Das Spiel ist nicht mehr bloß das Mittel, irgend eine leibliche oder seelische Fähigkeit zu fördern, Spiel ist eine Betätigungsform des gesamten Menschen.

Diese Spielauffassung stellt nicht so sehr den mehr negativen Gedanken der Zwanglosigkeit, als vielmehr den positiven ästhetischen Gedanken des Selbstzweckes in den Mittelpunkt. Sie betont am Menschen weniger den unerbittlichen Kampf ethischer Prinzipien als vielmehr das ästhetische Entfalten harmonischer Kräfte.

Schiller.

Auch Schillers Gedanken über das Spiel sind für die pädagogische Praxis nicht unmittelbar bedeutsam, sie haben aber zur theoretischen Klärung des Spielsproblems manches beigetragen und mittelbar die Erziehung gefördert.

Im Gegensatz zu Kant glaubt Schiller den Dualismus zwischen Freiheit und Zwang, oder anders gesagt, zwischen intelligiblem und empirischem Menschentum aufgehoben durch das Ästhetische. „Ästhetische Erziehung" soll das Ideal eines allseitigen, harmonischen Menschen verwirklichen helfen. Naturgemäß hat dabei das Spiel einen wichtigen Anteil.

Schiller geht aus von der Beobachtung, daß das politische Erziehungsziel, aus dem anfänglichen Naturstaat den Vernunftstaat zu begründen, nicht sofort erreichbar ist. Dazu ist eine Art Vorerziehung nötig. Er teilt sie der Kunst zu. Der ästhetische Verstand, den sie schafft, bringt den sinnlichen und sittlichen Charakter im Menschen zur Harmonie. Diese Vereinigung ist nötig, da der Vernunftstaat nach Schillers Ansicht erst Wirklichkeit werden kann, wenn vorher die totale Wesensgeschlossenheit des Menschen wiedergewonnen ist.

Der ästhetische Zustand läßt sich vor allem erreichen durch das Spiel, das hier in seinem höchsten Sinne als ein zweckfreies, in sich selbst lustvolles Tun genommen und dadurch mit der Kunst in engste Beziehung gebracht wird.

Die einigende Kraft ist dabei der Spieltrieb, der das sinnliche Prinzip des Menschen, den Stofftrieb und das sittliche Prinzip, den Formtrieb, in sich vereinigt. Der Stofftrieb allein bindet den Menschen an das Endliche und an die Zeit, der reine Formtrieb allein zieht ihn empor zum Unendlichen, Ewigen [424]). Zwischen beiden besteht eine starke Spannung. Erst der ästhetische Zustand versöhnt das Sinnliche und Sittliche im Menschen. Er befreit ihn aus der Gewalt

[423]) Ebenda, S. 91.

[424]) „Schillers Werke". Herausgegeben von Ludwig Kellermann. Leipzig und Wien, 8. Band, 12. Brief.

des Sinnlichen und Triebmäßigen, er sichert ihn aber auch vor der erdrückenden Macht der reinen Ideenwelt. Indem er so im Menschen beide Welten vereinigt, gibt er ihm zugleich einen Grad von Freiheit, der es ihm ermöglicht, ohne alle praktischen Bindungen und selbstischen Interessen die Dinge zu betrachten und zu werten. Diesen Zustand, der Willen und Affekt ausgleicht und den Menschen zum Erlebnis seines ungeteilten Selbst zurückführt, vermag nach Schiller nur das Spiel zu schaffen. In diesem Sinne glaubt er sagen zu dürfen: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ [425]). Wir sehen auch hier den Gedanken der Ganzheit hervorgehoben.

Schiller hat das Spiel zu einer grundsätzlichen Lebensform des Menschen überhaupt erweitert. Wer diese Form am reinsten lebt, tritt ein in das Gebiet des Schönen. Er sagt: „Mit dem Angenehmen, mit dem Guten, mit dem Vollkommenen ist es dem Menschen nur ernst; aber mit der Schönheit spielt er“ [426]). Das heißt in seinem Sinne: Im ersteren ist der Mensch nur teilweise beschäftigt und an Zwecke gebunden, in letzterem ist er als Ganzheit und ohne alle Zweckbindung tätig.

Wichtig ist auch die Forderung, daß der spielende Mensch von der eigennützigen Sucht nach bloßer Trieblust zu befreien ist. Schon Gutsmuths bereitete den Gedanken vor, Kant ging näher darauf ein, Schiller hebt ihn deutlich hervor: rechtes Spiel ist zwar sinnenfroh und gefühlsbetont, es darf aber nicht egoistischen Trieben und Affekten erliegen. Es gibt eine Spiellust, die nicht einer selbstisch subjektiven Triebbefriedigung, sondern dem interessefreien Wohlgefallen an der Sinngesetzlichkeit des Spiels, an der Sache entspringt. Ist das der letzte Sinn des Spiels, so bleibt das andere nur beglückende Nebenerscheinung eines tieferen, sachlichen Erlebens. Jean Paul und Fröbel gehen auf diesem Wege weiter.

Wie eng Schiller das Spiel und das Ästhetische verbindet, zeigt auch folgender Satz: „Man wird niemals irren, wenn man das Schönheitsideal eines Menschen auf dem nämlichen Wege sucht, auf dem er seinen Spieltrieb befriedigt“ [427]).

Theoretisch ist interessant, daß Schiller das Spiel aus Überschuß an Lebensgefühl erklärt. Er ist der Begründer der sogenannten Überschußtheorie. Auch hier denkt er philosophisch zunächst an die gesamte Menschheit, doch darf man seine Theorie auch für den engen Rahmen der Pädagogik sinngemäß anwenden. Er sagt: Solange die Not gebietet und das Bedürfnis drängt, ist die Einbildungskraft — die Quelle des Spiels — mit strengen Fesseln an das Wirkliche gebunden, erst wenn das Bedürfnis gestillt ist, entwickelt sie ihr ungebundenes Vermögen“. Es ist ein Zeichen von steigendem Lebensgefühl, wenn man auf die einfache Realität verzichtet und mit Hilfe der Phantasie bewußt hineintritt in die Welt des ästhetischen Scheins. Dieser Schein ist nicht zu verwechseln mit dem logi-

[425]) Schiller, W. W., Bd. VIII, S. 224.
[426]) Ebenda, S. 223.
[427]) Ebenda, S. 223.

schen Schein. Schiller sagt darüber: „Insofern das Bedürfnis der Realität und die Anhängigkeit an das Wirkliche bloße Folgen des Mangels sind, ist die Gleichgültigkeit gegen Realität und das Interesse am Schein eine wahre Erweiterung der Menschheit und ein entschiedener Schritt zur Kultur“ [428]).

Das Spiel im höchsten Sinne, das ästhetische Spiel, ist dem Menschen aber auch wieder nicht ohne weiteres möglich. Dazwischen schiebt, wiederum vorbereitend, die Natur das „physische Spiel“. Schiller versteht darunter „freie Bewegung, die sich selbst Zweck und Mittel ist“. Als Beispiel nennt er etwa den Löwen, der aus reiner Kraftfülle sein Brüllen ertönen läßt. Auch das Kind in seinem triebhaften Überschwang rechnet er wohl hierher. Er sagt weiter: „Von dem Zwang des Bedürfnisses oder dem physischen Ernste nimmt sie (die Natur) über den Zwang des Überschusses oder das physische Spiel den Übergang zum ästhetischen Spiel“. Die kindlichen Spiele nennt er auch materielle Spiele, weil die Einbildungskraft „ohne alle Beziehung auf Gestalt, bloß ihrer Eigenmacht und Fesselosigkeit sich freut“ [429]). Wir sehen, daß Schiller wiederholt auf die Bedeutung der Phantasie beim Spiel hinweist. Auch darin unterscheidet er sich von den Philanthropen, die der Einbildungskraft wenig Wert zumaßen.

Ist das materielle Spiel aber mehr noch ein Eilen von Veränderung zu Veränderung [430]), so schafft das ästhetische Spiel nach Ideen. Alles gewinnt Gestalt. „Der gesetzliche Sprung der Freude wird zum Tanz, die ungestaltete Geste zu einer anmutigen, harmonischen Gebärdensprache; die verworrenen Laute der Empfindung entfalten sich, fangen an, dem Takt zu gehorchen und sich zum Gesang zu biegen. Dort sehen wir nur den Übermut blinder Kräfte, hier den Sieg der Form und die simple Majestät des Gesetzes“ [431]).

Im Gegensatz zu den Philanthropen etwa sieht Schiller die Bedeutung des Spiels mindestens ebenso sehr in der formenden und bindenden Kraft des Spiels als in der Tatsache subjektiver Zwanglosigkeit. Zudem sucht er diese Zwanglosigkeit tiefer, sittlicher zu erfassen. Er sagt: „Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt, und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet“ [432]).

Das Kind tritt erst allmählich aus der materiellen Spielphase heraus. Dem Kleinkind ist noch freie Betätigung seines Körpers, seiner Sinne und seiner Einbildungskraft. der bloße Wechsel von Erlebnissen wichtig. Allmählich kommt jedoch die Freude an der Gestalt in Rhythmus und Form zum Vorschein. Zunächst mischen

---

[428]) Schiller, a. a. O. S. 268. Vgl. auch S. 274 f.
[429]) Ebenda, S. 275.
[430]) Ebenda, S. 276.
[431]) Ebenda, S. 278.
[432]) Ebenda, S. 279.

sich noch „materielles" und „ästhetisches" Spiel. Es entsteht jenes Standpunkt, den Schiller als den der primitiven Völker kennzeichnet. Der Jugendliche indes kann sich dem ästhetischen Spielzustande nähern, weil ihm über dem Triebhaften schon das Ideelle bewußt wird.

Schiller nimmt hier den Gedanken einer stufenmäßigen Spielerziehung im Kern voraus. Besonders Fröbel hat sie fruchtbar weiter verwendet.

Kritisch ist zu sagen, daß die Erklärung des Spiels allein aus Kraftüberschuß wohl nicht hinreicht. Wir sahen, daß der Mensch auch zur Erholung spielt, und daß er ferner in unbewußter Zweckhaftigkeit das spätere Leben vorübt. Zudem sagt diese Theorie eigentlich nur etwas über den Ursprung des Spieles, nicht über sein Wesen.

Bedeutsam ist Schillers Hinweis auf den Gedanken der Ganzheit. Auch die Philanthropen wollten den ganzen Menschen bilden. Sie sahen ihn aber immer zu sehr als die Summe seiner Teile an. Sie bleiben außerdem praktisch mehr im Verstandesmäßigen stehen. Schiller sieht den Menschen als Totalität, bei dem der Teil nicht nur das Ganze sondern das Ganze auch die Teile bestimmt. Der harmonische Mensch ist der in dieser doppelten Hinsicht wohlabgewogene Mensch. Mit Recht betont Schiller somit auch Phantasie und Gefühl. Den Willen freilich läßt auch er zu wenig gelten. Von Pestalozzis harmonischem Menschenideal unterscheidet er sich dadurch, daß seine Pädagogik in erster Linie auf dem Spielprinzip der Freiheit, nicht so sehr auf dem Arbeitsgrundsatz des Zwanges aufbaut. Seine enge Beziehung zu Kant bewahrt ihn aber vor dem Verdacht, als ob er in der Freiheit Zügellosigkeit sieht, auch ihm ist letzthin das Spiel keine bloße Annehmlichkeit, wie den Philanthropen, sondern die fruchtbare Synthese von Zwang und Ungebundenheit.

In diesem Sinne erst schafft das Spiel die Freiheit rechter Menschlichkeit. Dem ungebundenen Triebtum fehlt die Einheit, der Mensch zerfällt in einzelne Bedürfnisbefriedigungen, dem Zwang der Arbeit mangelt die Mannigfaltigkeit, sie macht den Menschen zum einseitigen „Abdruck seines Geschäfts". Erst im Spiel vermag der Mensch alle Wesensseiten in Tätigkeit zu setzen, und sich als eine harmonische Vieleinheit zu gestalten.

Eine solche Auffassung macht das Spiel vom geduldeten Anhängsel des kindlichen Lebens und vom äußerlichen Erziehungsmittel zur höheren Daseinsform des Menschen und zum Mittelpunkt seiner Bildung.

Jean Paul.

Es blieb Jean Paul vorbehalten, die Gedanken Schillers in das eigentlich Pädagogische zu wenden. Auch er hat wesentlich dazu beigetragen, das kindliche Spiel aus der engen Stellung eines vorwiegend methodischen Mittels zu befreien. Er hat das Spiel als eine notwendige Lebensform des Kindes erkannt und versucht, es in dieser Eigenart als Bildungsfaktor zu verwenden, ohne dabei seinem Wesen pädagogischen Zwang anzutun. Nur soweit das Spiel selbst

pädagogisch ist, wertet er es erzieherisch aus. Sein feiner psychologischer Takt und sein starker ästhetischer Sinn bewahren ihn stets vor geschmacklosem Mißbrauch, wenn seine Zurückhaltung auch manchmal zu weit geht. Der Hauptsinn seiner Spielpädagogik ist nicht, das Kind spielerisch angenehm zu allerlei Nützlichkeiten abzurichten, sondern sein ganzes Wesen so zu betreuen, daß es ungehemmt, seiner inneren Bestimmung gemäß, sich entfaltet zu einem harmonischen „Preismenschen".

Man darf sagen, daß sich in Jean Paul Gedanken des neuen Humanismus mit denen der Romantik verbinden. Humanistisch ist das Streben nach Harmonie und Ebenmaß in der Gestaltung der Seele[433]), romantisch seine gefühlsphilosophische Einstellung und seine Neigung zum Überschwänglichen.

Erkenntnistheoretisch steht er auf aprioristischem Standpunkt[434]). Er glaubt an weitgehende Vorausbestimmung. Demgemäß spricht er beim Erziehungsziel von einem Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt[435]) und nur freigelegt werden muß. An anderer Stelle sagt er: „Im Kind ist die ganze Fülle des künftigen Menschen angelegt"[436]).

Wie Rousseau hält er das Kind im Grunde seines Wesens für gut. Es gilt also lediglich, die im Kinde schlummernde Harmonie, die „Idealität seines Wesens", zu wecken, und sie entfalten zu lassen. Ehrfurcht vor dem Kinde und seiner Individualität ist Grunderfordernis. Er sagt: „Ein Kind sei Euch heiliger als die Gegenwart, die aus Sachen und Erwachsenen besteht"[437]). Im ganzen ist Jean Paul mehr als ein Poet, weniger als Gelehrter zu bewerten.

Grundsätzlich wird das Spiel von Jean Paul für die Entwicklung des Kindes deshalb als förderlich angesehen, weil es Heiterkeit und Freudigkeit auslöst. In seiner selbst humorvollen Art schätzt er diese Charakterseiten ganz allgemein. Er hat aber auch besondere pädagogische Gründe. Wie die Philanthropen stellt er fest, daß das Kind als Triebwesen mehr Lustantriebe braucht als der Erwachsene. Mit Gutsmuths ist er der Meinung, daß Freude die Sittlichkeit fördert. Er sagt: „Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeihet, Gift ausgenommen"[438]). Hat Jean Paul das Abhärtende des Schmerzes auch unterschätzt, so wird bei ihm die starke Betonung des Heiteren und Frohen wiederum verständlich aus der sonstigen Pädagogik dieser Zeit. In Verfolg seines Gedankens sagt er weiter: „Während dem Mann in der Not das Reich der Vernunft und der Hoffnung bleibt, wird das Kind von einem schwarzen Gifttropfen der Gegenwart umzogen und erdrückt"[439]).

[433]) Jean Paul „Levana" oder Erzieh-Lehre. Herausgegeben von Rzesnitzek. Leipzig, 1909, S. 11.

[434]) Weller „Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart." Päd. Mag. Heft 320. Langensalza, 1908, S. 28.

[435]) J. Paul „Levana etc." S. 14.

[436]) Weller, a. a. O. S. 33.

[437]) J. Paul „Levana etc." S. 21.

[438]) Ebenda, S. 90.

[439]) Ebenda, S. 89.

Das Kind, besonders das kleine, wird von Schmerzen leicht für das ganze Leben erschreckt, weil es noch zu wehrlos dagegen ist[440]).

Hinter der philanthropischen Forderung der Lust und Freude scheint ihm aber allzusehr der Gedanke eines flachen Genusses zu stehen. Genuß allein hält er für erziehlich bedenklich, erst Heiterkeit schafft die richtigen Bildungsbedingungen. Er sagt: „Wenn der Genuß eine sich selber verzehrende Rakete ist, so ist die Heiterkeit ein wiederkehrendes leichtes Gestirn, ein Zustand, der sich ungleich dem Genusse, durch die Dauer nicht abnützt, sondern wiedergebiert" [441]). Heiterkeit gewinnt das Kind aber ganz besonders aus dem Spiel.

Das Spiel ist also nicht zuerst Lustbefriedigung und Genuß, sondern Tätigkeit, die an sich heiter macht. Genuß und Heiterkeit sind zu scheiden. Er sagt: „Ein Spielzeug gibt zuerst Genuß durch seine Erscheinung und erst Heiterkeit durch seinen Gebrauch" [442]). Genuß ist etwas Einmaliges und Äußerliches, Heiterkeit dagegen schafft eine erziehlich fruchtbare Dauerstimmung. Er sagt weiter: „Genüsse verderben mehr am Kinde, aber Freudigkeit, dieses Gefühl des ganzen freigemachten Wesens und Lebens, dieser Selbstgenuß der inneren Welt, nicht eines äußeren Weltteilchens — öffnet das Kind dem eindringenden All — lässet alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen und der Welt und sich entgegen spielen" [443]). Bemerkenswert ist, daß Jean Paul das Spiel stets in seiner Bedeutung für das Seeleninnerste, das Gemüt, zu erfassen strebt.

Bei aller Heiterkeit sieht Jean Paul, wie auch Gutsmuths, im Spiel des Kindes ernste Tätigkeit. Sie geht zwar im „leichten Flügelkleid" einher, ist aber ernsthaftes Tun insofern, als der junge Mensch mit ganzer Seele dabei ist. Für Jean Paul ist demnach das subjektive Erlebnis, nicht der äußere Zweck entscheidend. Diese von außen hineingetragenen sachlichen Ernstzwecke der Philanthropen lehnt er ab.

Von den „Ernstspielen" im Sinne des subjektiven Erlebens unterscheidet er noch Spiele, in denen das Kind sich deutlich bewußt ist, daß es spielt. Er rechnet dazu das Scherzen, das sinnlose Reden u. ä.

Die Scheidung der Spiele nach der verschiedenen inneren Einstellung des Kindes treffen wir bei Jean Paul zum ersten Mal. Sie ist für die Pädagogik wichtig. Die erziehlichen Gefahren des Spiels liegen zu einem großen Teil in dem Wissen des Kindes um das Spielerische seiner Tätigkeit, da es, wie wir schon ausführten, die Sammlung hemmt und das Verantwortungsgefühl aufhebt. Gelingt es dagegen, das spielende Kind zu jenem selbstvergessenen Ernst zu führen, den Jean Paul für rechtes Spiel fordert, so ist ein Zustand geschaffen, der sich dem bei einer fesselnden Arbeit bis auf das Fehlen letzter Werkverantwortlichkeit stark nähern dürfte. Diese

[440]) Ebenda, S. 90.
[441]) Ebenda, S. 91.
[442]) Ebenda, S. 91/92.
[443]) Ebenda, S. 94.

Möglichkeit wird bei den jeweiligen kindlichen Lebensaltern verschieden sein.

Die Schil'ersche Überschußtheorie vom Spiel läßt Jean Paul grundsätzlich gelten. Er meint aber, daß nur das kleinere Kind seelischen und körperlichen Kräfteüberschuß zugleich im Spiel entlädt. Mit fortschreitender Reife beschränkt sich dieser Überschuß auf das Körperliche. Er sagt: „Das Spielen ist anfangs der verarbeitete Überschuß der geistigen und körperlichen Kräfte zugleich; später leiten nur noch die Glieder durch Lauf, Werfen und Tragen die Lebensfülle ab“ [444]). Diese Ansicht muß bezweifelt werden. Das Seelenleben des Reifenden z. B. besitzt außerordentliche Fülle und Spannungen. Jean Paul bekennt sich ferner zu dem Gedanken, daß das Spiel Vorübung künftiger Lebensfunktionen ist. Allerdings wird hierbei weniger an ein biologisch-zweckvolles Ziel, als vielmehr an das ästhetische Ideal eben des harmonischen Preismenschen gedacht. Die Erholungstheorie tritt bei ihm stark zurück.

Über die Bedeutung des Spiels für die ganzheitliche Bildung des Menschen sagt Jean Paul: „Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen“. Während „Brotstudium und Geschäftsleben“ notwendig einseitig und prosaisch sind, „bildet das Spiel alle Kräfte, ohne einer eine siegende Richtung anzuweisen“ [445]). Als Humanist lehnt er noch mehr als Schiller jegliche Erziehung zu bloßer Gliedschaft ab. Einheit in der Mannigfaltigkeit ist auch sein Ziel. Ihm hat das Spiel in erster Linie zu dienen. Auch mit den Einzelfragen des Spiels hat sich Jean Paul eingehend befaßt.

Als Humanist ist er, wie die Philanthropen, vom Wert des körperlichen Spiels überzeugt, nur hat es mehr noch als bei jenem im Dienst der gesamten Persönlichkeitsbildung zu stehen [446]). Er spricht darüber in einem ganzen Abschnitt.

Bei allem Zartgefühl für das seelische Leben der Kinder verlangt er gründliche Übung aller Leibeskräfte durch Spiel und Gymnastik. Nur Mädchen sind davon bis zu gewissem Grade ausgeschlossen, da sie an sich weichlicher sind. Er sagt: „Der Körper ist der Panzer und Küraß der Seele. Nun, so werde dieser vorerst zu Stahl gehärtet, geglüht und gekältet“ [447]). Gesundheit ist durch rechtes Essen, rechten Schlaf, rechte Bewegung und eiserne Abhärtung anzustreben [448]). Bewegung schafft innere Wärme, Abhärtung macht gegen Kälte gefeit [449]). Wenn es den Mädchen barfuß zu gehen aus modischen Gründen verwehrt ist, so sollen es doch die Knaben ausgiebig tun [450]). Noch besser wäre das Nacktgehen der Kinder. Er verweist auf die kraftvolle Jugend des alten Germaniens, die lange nackt ging. Er sagt: „Man schaue doch nur, wie leicht, behend und erquickt ein entkleidetes Kind sich fühlt, Luft durchschwimmend und trinkend, Muskel und

444) J. Paul „Levana etc.“ S. 96.
445) Ebenda, S. 96.
446) Ebenda, S. 273.
447) Ebenda, S. 277/278.
448) Ebenda, S. 139 ff.
449) Ebenda, S. 146.
450) Ebenda, S. 147.

Adern frei bewegend, und vor der Sonne als eine Frucht reifend, der man die Blätter weggebrochen. — So viele kindliche Spiele sind olympische und gymnastische; so lasse man wenigstens die Kinder Griechen sein, nämlich unbekleidet“ [451]).

Bewegungen verlangt er in der mannigfachsten Art. Das Kind soll klettern, voltigieren, schwimmen, wettlaufen, ballspielen und kegeln [452]). Von den Eltern verlangt er: „Jeder Vater erbaue, so gut er kann, um sein Haus ein kleines gymnastisches Schnepfenthal; die Gasse, worin der Knabe tobt, rennt, stürzt, klettert, trotzt, ist schon etwas“. Zur Begründung sagt er: „Was ausgegärt hat, ist gut und brauchbar. Aus der wilden englischen Jugend wurden besonnene Parlamentsmitglieder.“ Er rät ferner: „Man unterbinde starke Kräfte nicht durch negative Beschränkung sondern durch positive Weckung von Gegenkräften. Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken“ [453]).

Besondere Beachtung schenkt Jean Paul dem Tanz. Seine Schulprüfungen pflegte er durch Tänze zu beschließen, bei denen er selbst mittanzte [454]). Er versucht, den Tanz aber rein gymnastisch zu rechtfertigen, nicht, wie seine Zeit, aus gesellschaftlichen Rücksichten. Er schreibt: „Die Gymnastik des Laufens, Stelzengehens, Kletterns stählet und härtet einzelne Kräfte und Muskeln; indes hingegen der Tanz, als eine körperliche Poesie, alle Muskeln schonet, übt und ausgleicht“ [455]). Tanz ermöglicht durch seinen rhythmisch-musikalischen Charakter leichte, freie, und dabei mannigfaltige Bewegungen. Zugleich führt er Kinder am zwangslosesten zusammen [456]). Die steifen, unkindlichen Kinderbälle seiner Zeit schätzt Jean Paul nicht. Er fragt: „Ich weiß nicht, soll ich Kinderbälle mehr hassen, oder Kindertänze mehr loben?“ [457]). Kinder sollen tanzen in aller Natürlichkeit. Welcher Vater irgend ein Instrument hat, „der sollte seine und fremde Kinder zusammenrufen und sie täglich stundenlang hüpfen und wirbeln lassen — paarweise — in Ketten — in Ringen — recht oft einzeln — sie selber mitsingend, als Selbstdrehorgeln — und wie sie nur wollten“. Im Tanz soll das Kind sein ganzes Inneres darleben. Diese Forderung erinnert sehr an Fröbel. Der Kinderreigen ist besonders zu pflegen. Wenn aber außerdem Kunsttanz gelehrt werden soll, so ist er möglichst früh anzusetzen, weil die Achtjährigen noch ohne Gefahr der Eitelkeit und Gefallsucht tanzen lernen [458]).

Wegen ihrer Bedeutung sowohl für die gymnastische als auch die seelische Erziehung schätzt Jean Paul die Musik. Damit steht er im völligen Gegensatz zu Locke, der die Musik nur an letzter Stelle als Gesellschaftskunst gelten ließ. Wir spüren auch darin wieder das humanistische Bemühen Jean Pauls, in allem zugleich die Kräfte

---

451) J. Paul „Levana etc.“ S. 149.
452) Ebenda, S. 155.
453) Ebenda, S. 278.
454) Weller „Die kindlichen Spiele etc.“ S. 59.
455) J. Paul „Levana etc.“ S. 109.
456) Ebenda, S. 110.
457) Ebenda, S. 107.
458) Ebenda, S. 110.

des Gemüts zu bilden. Wenn bei der Musik ein praktischer Nutzen nicht immer offensichtlich ist, so muß sie aus der Idee eines harmonischen Menschentums gefordert werden. Damit stellt er sich auch hier wieder in Gegensatz zu den Aufklärern, deren Ideal letzthin immer der nützliche, tugendsame, dabei aber genußfähige und intelligente Lebenspraktiker bleibt.

Musik bezeichnet Jean Paul als die „fröhliche Kunst". Wichtig ist, daß beim Kind Tanz und Musik nah zueinander gehören und so Leib und Seele gemeinsam bewegen. Er sagt von der Tonkunst, sie teile „dem Leibe und Geiste die metrische Ordnung zu, die das Höchste weiter entfaltet und Pulsschläge, Tritte und Gedanken anordnet. Die Musik ist das Metrum dieser poetischen Bewegung und ein unsichtbarer Tanz, wie dieser eine stumme Musik" [459]). Der Hinweis auf die ordnende Macht des musikalischen Rhythmus, der gleichsam aus dem Triebhaften zu Höherem erlöst, erinnert an die Gedanken Schillers über die befreiende und gestaltende Kraft des Ästhetischen. Für die Kinder will Jean Paul weiche Tonfolgen. Vor allem ist der menschliche Gesang zu pflegen. Erzieherisch ist ihm die Tonkunst vor allem ein „Seelenheilmittel gegen die Kinderkrankheiten des Verdrusses, Starrsinns, Zürnens" [460]).

Wie beim Tanz versucht Jean Paul in allen Körperspielen enge Beziehungen zwischen Leib und Seele nachzuweisen. Sie sind beim Kind besonders stark. Er sagt: „Im Kinde leben Leib und Seele in den Flitterwochen einträchtig" [461]). Pädagogisch entscheidend bleibt indes immer der seelische Wert des Spiels.

Auch Jean Paul versucht die Spiele einzuteilen. Er hat dabei zwei Einteilungsgrundsätze. Der erste knüpft an die kindlichen Entwickelungsstufen an. Er unterscheidet:

1. Spiele oder Anstrengungen der empfangenden, auffassenden, lernenden Kraft.
2. Spiele der handelnden, gestaltenden Kraft.

„Die eine Klasse würde die Tätigkeit von außen hinein begreifen, gleich den Sinn = Nerven; die andere die von innen hinaus, gleich den Beweg = Nerven" [462]). Beachtlich ist, daß hier das spielende Kind, nicht der Sachverhalt des Spiels Ausgang der Einteilung ist. Er nennt sie auch theoretische und praktische Spiele und sagt darüber: „In den allerersten Monaten kennt das Kind noch kein schaffendes Spielen oder Anstrengungen, sondern ein empfindendes. In dem schleunigst wachsenden Körper und unter der einströmenden Sinnenwelt richtet sich die überschüttete Seele noch nicht zu den selbsttätigen Spielen auf, in welchen sich später die überschließende Kraft bewegt. Sie will nur blicken, horchen, greifen, tappen" [463]). Diese Spiele bezeichnet er als eine Art kindliche Experimentalphysik, -optik und -mechanik.

[459]) J. Paul „Levana etc." S. 109/110.
[460]) Ebenda, S. 112.
[461]) Ebenda, S. 108.
[462]) Ebenda, S. 95.
[463]) Ebenda, S. 97.
[463]) Ebenda, S. 97.

Später, wenn die Sinne befriedigt sind, und die Sprache erwacht, „hebt die größere Freiheit des Selbstspiels an. Es regt sich die Phantasie, deren Flügelknochen erst die Sprache befiedert. Nur mit Worten erobert das Kind gegen die Außenwelt eine innere Welt, auf der es die äußere in Bewegung setzen kann“ [464]). Hierher rechnet Jean Paul alle Spiele, in denen das Kind sich in dramatischer Phantasie und körperlicher Bewegung entlädt. Wiederum ist die Betonung der Phantasie bemerkenswert [465]).

Die Spiele der zweiten Gruppe, der handelnden und gestaltenden Kraft, zerlegt Jean Paul nochmals in zwei Abschnitte, die nach dem Spielgegenstand eingeteilt sind. Er unterscheidet:

1. Spiele mit Spielsachen.
2. Spiele mit und unter Spielmenschen.

Beim Spiel mit Sachen spielt das Kind mit sich selbst, d. h. es bezieht alle Spielgegenstände, es sei eine Puppe oder ein Holz, immer auf sich selbst. Dabei ist das Spielzeug an sich gleichgültig; denn das Belebende ist die Phantasie. Jean Paul sagt: „Vor der wunderkräftigen Phantasie treibt jeder Aaronsstecken Blüten“ [466]). Zum ersten Male hebt er damit nachdrücklich die Tatsache hervor, daß Kinder Spielsachen beseelen. Er sagt weiter: „Vergeßt es doch nie, daß Spiele der Kinder mit toten Spielsachen darum so wichtig sind, weil es für sie nur lebendige gibt und einem Kinde eine Puppe so sehr ein Mensch ist, als einem Weibe eine Erwachsene“. Und ferner: „Im Tiere spielt nur der Körper, im Kinde die Seele“ [467]). Der tieferen Ursache dieser magischen Denkweise, die sich selbst in den Dingen sieht, und sie nicht nach ihrem Schein sondern nach ihrer Bedeutung erlebt, geht er indes nicht nach.

Wie Locke warnt er aber auch vor einer allzu reichen Wirklichkeit an Spielsachen, weil dadurch die Phantasie verwelkt und verarmt. Ein Stiefelknecht paßt nach seiner Ansicht oft besser zum Puppenspiel als die schönste Puppe. Ideal ist ihm auch der Baukasten. Er fordert: „Umringt Eure Kinder nicht, wie Fürstenkinder, mit einer Kleinwelt des Drechslers“ [468]). Erst mit zunehmendem Alter soll die Wirklichkeit reicher gestaltet werden [469]), eine Forderung, die sich mit den modernen Kenntnissen über die einzelnen Entwicklungsalter des Kindes deckt.

Der Phantasie zuliebe will Jean Paul außer für Ein- und Zweijährige nur Zeichnungen, nicht Buntbilder gestatten. Er sagt: „Farben gleichen den obigen Reichtümern des Spielzeugs und erschöpfen durch Wirklichkeit die Schöpfungskraft. Daher komme kein Spielzeug schon durch Anschaun vollendet an, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge“ [470]).

Am anregendsten für die kindliche Phantasie bleibt der Sand. Es heißt bei ihm: „Stundenlang sah ich oft spielekle Kinder ihn

[464]) Ebenda, S. 97.
[465]) Ebenda, S. 96/97.
[466]) Ebenda, S. 98.
[467]) Ebenda, S. 98.
[468]) Ebenda, S. 99.
[469]) Ebenda, S. 99.
[470]) Ebenda, S. 100.

als Bausteine — als Wurfmaschine — als Kaskade — Waschwasser — Saat — Mehl — Fingerkitzel — als eingelegte Arbeit und erhobenes Füllwerk — als Schreib- und Malergrund verwenden“ [471]). Auch hier zeigt sich, wie sehr Jean Paul die Phantasie schätzt, und wie feinsinnig er ihr nachgeht.

Die zweite Untergruppe der praktischen Spiele sind die Spiele mit Kindern. In diesem Abschnitt kennzeichnet Jean Paul seine Einstellung zur Frage der sozialen Bedeutung des Spiels. Er stellt fest: „Sind einmal Menschen für Menschen gemacht, so sinds folglich auch Kinder für Kinder“ [472]). Sehr richtig schränkt er aber ein: „In den ersten Jahren sind Kinder einander nur Ergänzungen der Phantasie über ein Spielding — zwei Phantasien spielen wie zwei Flammen, neben- und ineinander unverknüpft. — In den späteren Jahren“, so sagt er weiter, „wird das erste Bändchen der Gesellschaft aus Blumenketten gesponnen; spielende Kinder sind europäische kleine Wilde im gesellschaftlichen Vertrag zu einem Spielzweck. Erst auf dem Spielplatz kommen sie aus dem Vokabeln- und Hörsaal in die rechte Expeditionsstube und fangen die menschliche Praxis“ [473]).

Man wird einwenden, daß das Kind vorher bereits mit Eltern und sonstigen Erwachsenen in Gemeinschaft gestanden hat. Jean Paul leugnet das nicht, bezeichnet aber dieses Gemeinschaftsverhältnis als ganz andersartig. Eltern und Lehrer stehen dem Kinde zu fern. Sie sind „den Kinderzwergen“ „körperliche Titanen“, ihr Verhältnis zu ihnen ist außerdem mehr lehrend und helfend. Es ist „in dieser Theokratie und Monarchie freies Widerstreben verboten und verderblich, Gehorsam und Glauben verdienstlich und heilbringend. Wo kann denn nun das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergehen, sein Leben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaate unter seinesgleichen“ [474])?

Das Verhältnis des erwachsenen Erziehers zum Kind ist hier erstmalig genauer geschieden von dem auf Gleichheit beruhenden Wirkensverhältnis von Kind zu Kind. Besonders bemerkenswert ist der Hinweis auf die seelische und körperliche Überlegenheit der Erwachsenen, die erst die Gegenwartspädagogik recht würdigt.

Die Notwendigkeit der Gemeinschaft bestimmt Jean Paul, im Gegensatz zu Rousseau und Locke, die Hofmeistererziehung abzulehnen. Er sagt: „Wollt ihr einen Lebensknecht schmieden, so lötet einen Knaben fünfzehn Jahre lang an die Arme und Fersen seines Hofmeisters“ [475]). Diesem Kinde fehlt das Vielerlei der verschiedenen Individualitäten. Es ist lebensuntüchtig.

Mit allen fortschrittlichen Pädagogen seiner Zeit ist Jean Paul einig, daß das Kind nicht als etwas Einstweiliges, Unfertiges anzu-

---

[471]) Ebenda, S. 101.
[472]) Ebenda, S. 101.
[473]) Ebenda, S. 102.
[474]) Ebenda, S. 102.
[475]) Ebenda, S. 102.

sehen ist. Auch in dieser Hinsicht ist der bloße Umgang mit Erwachsenen eine Gefahr. Er sagt dazu: „Ein Ganzes des Lebens ist nirgends oder überall". Auch die Kindheit ist also in ihrer Weise ein Ganzes, dem genügt werden muß. „Folglich", so fährt er fort, „ist das Spielen und Treiben der Kinder so ernst und gehaltvoll an sich und in Beziehung auf ihre Zukunft, als unsres auf unsre" [476]).

Die Wichtigkeit des Gemeinschaftsspiels für die allseitige Bildung des Kindes führt Jean Paul sogar zu der Forderung, „daß man dem Kinde einen Spiel- oder Wirkungskreis von so verschiedenen Individualitäten, Ständen und Jahren auftun sollte, als nur kindlich wäre, um es im orbis pictus einer verjüngten Spielwelt für die vergrößerte auszurüsten" [477]).

Dieser Gedanke bedeutet eine Erweiterung des Trappschen Vorschlags, die kindliche Beschäftigungswelt material und formal kindgemäßer, d. h. die Zielstellung einsichtiger, die Durchführung abwechslungsreicher, zwangloser, die Beschäftigungsinhalte mannigfaltiger zu gestalten, das Ganze also dem kindlichen Spiele anzunähern. Jean Paul verlangt Mannigfaltigkeit auch in Bezug auf die Mitspieler, auf den sozialen Umgang. Fröbel hat die Gedanken beider zu verwirklichen gesucht. Diese künstliche Spielwelt neben der eigentlichen Wirklichkeit hat aber ihre Bedenken, besonders im späteren Kindesalter. Sie hält das Kind zu einseitig und zu lange in einer Scheinwelt fest und nimmt ihm die Fähigkeit, sich zu jeder Zeit und schnellstens auf die wirkliche Welt umzustellen. Mit Recht weist Koffka hin, daß spielerische und sachliche Verhaltensweise beim Kind nicht aufeinander folgen, sondern, wenn sie in den einzelnen Lebensaltern auch verschieden stark sind, nebeneinander liegen [478]).

Berechtigt an Jean Pauls Forderung ist aber, daß das Spiel eine möglichst vielgestaltige Umwelt schaffen muß, um alle im Kinde liegenden Funktionen zu betätigen. Erst dann ist das Spiel als kindliche Lebensform erschöpfend verwertet.

Spiel ist mehr als eine pädagogische Technik. Jean Paul lehnt allen offensichtlichen Zwang ab, weil er nach seiner Ansicht den Spielcharakter zerstört. Er sagt dazu: „Es ist besser, gar keine Spielordnung zu kennen und zu machen — nicht einmal die meinige — als sie ängstlich zu halten und die Zephiretten der Freude durch künstliche Gebläse und durch Luftpumpen den kleinen Blumen zuzuschicken" [479]). Wir sehen wieder, daß Jean Paul eine fast heilige Scheu vor dem spielenden Kinde hat. Keineswegs soll damit das Kind völlig seiner Willkür überlassen bleiben, nur muß der Erzieher feinfühlend und unmerklich einwirken, nicht, wie die Philanthropen oft, grob dazwischengreifen. Schon der Gedanke eines orbis pictus von Spielmöglichkeiten, wie ihn Fröbel, und heute die Montessoribewegung tatsächlich verwirklichen, spricht dafür, daß Jean Paul

---

476) Ebenda, S. 103.
477) Ebenda, S. 104.
478) K. Koffka „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung". Osterwieck, 1925, S. 255 f.
479) J. Paul „Levana etc." S. 107.

nicht für ein ungeregeltes Spiel war, sondern nur den pädagogischen Zwang von Personen möglichst durch den unmerklichen Zwang von Spielsituationen ersetzen wollte. Die Regel sollte nicht künstlich von außen kommen, sondern sich aus dem Gegenstand selbst ergeben.

Eine taktvolle Leitung der kindlichen Spiele durch Erwachsene erscheint notwendig, damit das Spiel der Kinder die Bildung fördern kann. Jean Paul verlangt „Freuden- und Spielmeister als Vor- und Flügelmänner der Schulmeister". Bereits der Name verrät die ganz andersartige Einstellung Jean Pauls zum Spiel als die Bezeichnung Edukator bei den Philanthropen.

Mit den Philanthropen stellt er die Forderung nach geeigneten Spielorten. Zur Anregung der Phantasie wünscht er Spielzimmer, die möglichst kahl sein sollen, selbst Kindergärten befürwortet er schon. Auf die holländischen Spiel-Schulen weist er empfehlend hin.

Auch mit den Gefahren des Spiels setzt er sich auseinander. Das Bedenken, daß Kinder den Wechsel zu sehr lieben lernen und flatterhaft werden, sucht er zu entkräften. Er sagt: „Diese Veränderlichkeit ist aber nicht die bloße des Luxus, sondern auch die Folge der schnellen Entfaltreihen- und vielleicht noch die Überfüllfolge jenes Mangels an Zukunft und Vergangenheit, womit ein Kind desto stärker von der Gegenwart getroffen und erschöpft wird, und endlich müssen dem Kinde, vor dessen Kleinheit sich nicht nur der Raum, auch die Zeit ausdehnt, Spielstunden zu Spieljahren auswachsen und darum ihm, dem engsichtigen Wesen, der Wunsch und Wechsel neuer Spiele nachzusehen sein. Die einstündige Beständigkeit eines Kindes gilt der einmonatlichen seiner Eltern gleich, ja vor" [480]).

Jean Paul verkennt jedoch nicht die Gefahren, die zuviel Veränderlichkeit mit sich bringt. Vor allem soll durch sie nicht die Genußsucht großgezogen werden. Statt der Glückseligkeitslehre, die auf der Lust aufgebaut ist, verlangt er ja gerade eine Kultivierung des Herzens und Leben und Tun aus Liebe. Man soll es Kindern abschlagen, „wenn sie z. B. nach einem Spaziergange am Sommerabende wieder die Erlaubnis begehren, im Garten zu spielen, und dann die dritte, noch vor dem Essen nur eine Viertelstunde die Spielgenossen in den Saal heraufzuholen" [481]). Der Durst nach immer neuen Genüssen ist dann unersättlich. „Erlaubt man dieses Frequentativum von Genießen auch unschuldiger Freuden: so wird das Kind, teuerste Mutter, hof- und residenzfähig und macht Ansprüche auf Wonnemonate von 32 Taaen und auf Freudentage von 25 Stunden, deren jede gut ihre 61 Minuten mißt. So ist dann das kleine Wesen schon in den Honig jetziger Lustüberfülle eingetaucht, womit die Zeit den Bienenflügeln der Psyche jeden Flug verklebt" [482]). Spiel ohne innere Sammlung und Förderung ist also gefährlich. Er verlangt gegen diese Sucht der „Freudensteigerung" für Kinder „Hemmungen", um sie künftig nicht dem Schmerze der Welt- und Freudenleute" [483]), der Blasiertheit, auszusetzen.

---

[480]) Jean Paul „Levana etc." S. 105.
[481]) Ebenda, S. 105.
[482]) Ebenda, S. 105/106.

Über die einzelnen Spiele sagt Jean Paul nichts. Allgemein verlangt er nur: „Die früheren Spiele sollen der geistigen Entwicklung nachhelfen, da die körperliche ohnehin riesenhaft schreitet; die späteren aber sollen der geistigen, die durch Schule und Jahre vorläuft, die körperliche nachziehen. Das Kind tändle, singe, schaue, höre, aber der Knabe, das Mädchen laufe, steige, werfe, baue, schwitze und friere“ [484]). Auch darin zeigt Jean Paul feines Verständnis für kindliche Eigenart und kindliches Entwicklungsbedürfnis.

Über das Verhältnis von Spiel und Arbeit, im engeren Sinne von Spiel und Unterricht, sagt Jean Paul nicht viel. Grundsätzlich ist er der Ansicht, daß beide nicht, wie bei den Philanthropen, ineinander gebracht werden dürfen. Zwar soll bei ihm das Spiel einen möglichst großen Raum einnehmen, die Arbeit schätzt er aber nicht weniger. Er fordert sie, um die Kinder nicht zu verweichlichen. Vor und neben der Arbeit aber soll das Spiel hergehen, wie die Forderung der Spiel- und Freudenmeister als Vor- und Flügelmänner schon zeigte. Eine harmonische Ergänzung beider Gebiete scheint auch hier sein letztes Ziel gewesen zu sein.

Besondere Erwähnung verdient bei Jean Paul die Mädchenerziehung, die er näher behandelt. Sein Vorbild ist Fênêlon. Es ist bezeichnend für ihn, daß er die weibliche Erziehung aus psychologischen Erwägungen grundsätzlich anders gestalten will, als die männliche, während die Philanthropen Abweichungen in der Mädchenerziehung im wesentlichen nur aus äußerlich praktischen Gründen wünschen. Jean Paul zeigt sich als tiefer Kenner der weiblichen Seele.

„Die Natur hat das Weib unmittelbar zur Mutter bestimmt“ [485]) stellt er fest. Daher sind Pflege und Hingabe charakteristisch für es. Er sagt weiter: „Schon als Kind liebt die Frau einen Vexiermenschen, die Puppe, und arbeitet *für* diese; der Knabe hält sich ein Steckenpferd und eine Bleimiliz und arbeitet *mit* dieser“ [486]). Nicht weniger wichtig ist ihr Amt als Hausfrau und Gattin. Vor allem soll sie dem Manne helfen, das Leben leichter, heiterer zu nehmen. Er sagt: „Die Ehe fordert Heiterkeit. Lachende Heiterkeit wirft auf alle Lebensbahnen Tageslicht. „Eine Frau, die ‚das starre Epos‘ des Mannes durch lustiges Spiel in der Ehe zu unterbrechen weiß, hat Mann und Kinder bestochen und gewonnen“ [487]). Gerade das zwanglose Spiel soll die Jungfrau zur Harmonie ihrer seelischen Kräfte führen und sie zum Amte der Heiterkeit als Gattin und Mutter vorbereiten. Es gibt nichts Schöneres und Poesievolleres im Leben, „als das Lachen und Scherzen einer Jungfrau, welche, noch in der Harmonie aller Kräfte, mit und auf allen in üppiger Freiheit spielt“ [488]). Er fordert geradezu, daß sie ihrer Wesensart entsprechend, das Leben in ein komisches Gedicht verwandelt, das die tiefe Be-

---

[483]) Jean Paul „Levana etc.“ S. 106.
[484]) Ebenda, S. 106.
[485]) Ebenda, S. 187.
[486]) Ebenda, S. 184.
[487]) Ebenda, S .225.
[488]) Ebenda, S. 224/225.

deutung mit einem lustigen Spiel umgibt[489]). Dabei soll sich die Frau nicht in Oberflächlichkeit verlieren. „Gerade unter dem äußern Scherz wuchert die stille Kraft des Herzens fort." Für die ernsten Frauen, „die Nachtfalter", hat Jean Paul allzu wenig übrig. Er sieht ein einseitiges Frauenideal. Interessant aber bleib der Gedanke, im Weib das Spielerische zu einer Art Lebenskunst zu erheben, und in ihr eine Philosophie der Heiterkeit zu begründen: eine Wendung des ästhetischen Erziehungsgedankens in das Reich des Humors.

Fassen wir die Fülle der einzelnen Gedanken zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Jean Paul vertritt in der Spielpädagogik den humanistischen Gedanken einer Erziehung zu leibseelischer Harmonie. Seine starke Betonung des Gefühls und der Phantasie gibt seiner Pädagogik jedoch schon romantisches Gepräge.

Die Begründung seiner erzieherischen Arbeit auf den innersten Kräften der Seele und dem Gedanken einer individuell sinngemäßen Entfaltung dieser Kräfte entspricht der Idee echter Bildung. Dieser Absicht gemäß sucht er das Wesen jedes Zöglings in seiner ganzen Einzigartigkeit herauszugestalten[490]). Es ist ihm somit weniger darum zu tun, durch pädagogisch philosophische Überlegungen eine Art Schema des Bildungsablaufs aufzustellen und eine Universalmethode zu schaffen; als Künstler und Psychologe ist er vielmehr bemüht, gerade das Eigenartige im Kinde in seiner Mannigfaltigkeit aufzusuchen und ihm die Methode gleichsam von Fall zu Fall abzusehen? Seine Pädagogik beruht weniger auf logischen Erkenntnissen als einfühlendem Verstehen. Demgemäß interessiert ihn nicht so sehr die pädagogische Seite einer logisch methodischen Durchdringung des Spiels als vielmehr ganz besonders die psychologischen und ästhetischen Sachverhalte des Spiels. Mit großem Feingefühl sucht er es als Ausdruck kindlichen Erlebens und als Lebensform des Kindes schlechthin zu verstehen. Das Pädagogische ergibt sich aus diesem entscheidenden Verstehensakt dann von selbst.

Sein Ideal des Preismenschen ist mehr noch als bei Schiller ästhetisch statt ethisch begründet. Die Individuallage wird kaum berücksichtigt. Vielleicht spricht hier der Glaube mit, daß das Kind sich auch darin das Nötige aneignet, wenn man es nur gewähren läßt. In solchem Falle muß ja der Bildungsgang des Kindes richtig, d. h. naturgemäß und vernünftig verlaufen.

Mit den Philanthropen teilt er zwar die Vorliebe für die leibliche Erziehung; die Ausnützung des Spiels für platte praktische Zwecke lehnt er jedoch ab. Er schätzt das Spiel um des Spieles willen. Statt einer äußerlich zufälligen Zielsetzung mit ihrem bloßen Nebeneinander von Spielen verlangt er jene Art von Spielkosmos, dessen Wohlgegliedertheit zum großen Teil schon eine sinnvoll harmonische, dabei zwanglose Bildung des Kindes gewährleistet.

Obwohl er im einzelnen oft sehr praktisch denkt, bleibt Jean Paul im ganzen doch etwas weltfern. Schon seine Überzeugung von

[489]) Jean Paul „Levana etc." S. 226.

[490]) Vgl. Jean Paul „Levana etc." § 20 und derselbe „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht". 1882, S. 12.

der Unschuld des Kindes verhindert eine unbefangene Stellungnahme. Bedenklich wird seine Einstellung auf die reine Idealität des Menschen besonders bei den reiferen Kindern.

Da die Arbeit nicht so sehr der menschlichen Ganzheitsgestaltung dient wie das Spiel, nimmt sie Jean Paul nicht so ernst. Arbeit ist ihm Tätigkeit, in der der Mensch nicht völlig zum Bewußtsein seiner ganzen Persönlichkeit kommen kann. Sie ist notwendig einseitig. Sie ist anderseits aber wieder zu wertvoll, um zur Spielerei herabgewürdigt zu werden. Man muß ihre Eigengesetzlichkeit genau so achten, wie die des Spiels. Allerdings soll die Arbeit möglichst spät beginnen, das Spiel dagegen lange gepflegt werden. Er sagt: „Je länger der Morgentau in den Blüten und Blumen hängen bleibt, desto schöner wird nach den Wetterregeln der Tag — und so sauge kein frühzeitiger Strahl den Tauschimmer aus den Menschenblumen“ [491]).

Zur Theorie des Spiels hat Jean Paul, außer mit seinen Einteilungsversuchen, nicht viel beigetragen. Wie Schiller erklärt er das Spiel vor allem als Entladung von Kraftüberschuß. Aber auch der Gedanke, daß das Spiel Vorübungen späterer Lebensfunktionen darstellt, tritt schon stärker als bei den Philanthropen auf; will er doch aus dem Spiel bis zu gewissem Grade schon Folgerungen für die spätere Lebensgestaltung ziehen. Seine Einteilung der Spiele gründet sich richtig auf dem letzten Einteilungsprinzip, der Seele. Die Einteilung in theoretische und praktische Spiele berücksichtigt sehr richtig die wachsende Aktivität des reifenden Kindes.

Eine Gliederung nach Körperbetätigungen, wie sie Gutsmuths etwa vornimmt, ist für Jean Paul undenkbar. Erst recht würde er die andere Einteilung von Gutsmuths ablehnen, in der die Spiele nach den einzelnen Seelengebieten aufgegliedert werden, die das Spiel jeweils betätigt. Er sieht im Spiel weniger die einzelnen Seelenkräfte als vor allem den *ganzen Menschen* in Tätigkeit.

Trotz des grundsätzlichen Strebens nach ganzheitlicher Erfassung des Menschen sind bei Jean Paul praktisches Denken und Wille aber nicht genügend beachtet. Gefühl und Phantasie überwuchern die beiden anderen Seelengebiete. Der Gedanke, daß Phantasie ohne kritisches Denken und zügelndes Wollen sehr schädlich werden kann, kommt Jean Paul gar nicht.

Die körperlichen Spiele sind, seinem vorwiegend seelischen Interesse entsprechend, nur kurz behandelt. Beachtlich ist der fortgesetzte Hinweis auf die Beziehungen dieser Spiele zur Seele. Es sei nur an den Tanz erinnert.

Er erlaubt alle Spiele, außer Karten- und reinen Genußspielen. Auch das gestattet ihm, im einzelnen ganz individuell zu verfahren und entspricht seiner Absicht, die mannigfachsten und tiefsten Kräfte der kleinen Seelen zu entfalten. Dabei interessiert vor allem der geniale Mensch.

---

491) Weller „Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart“. Langensalza, 1908, S. 144.

Nach allem ist das Spiel bei Jean Paul weder ein Problem bloßer Leibespflege, noch reiner Unterrichtsmethodik, noch sonstiger pädagogischer Einzelzwecke, sondern eine entscheidende Lebens- und Betätigungsform der werdenden kindlichen Gesamtpersönlichkeit. Dieses von aller engen Zwecklichkeit entbundene, auf das Ganze des Menschen abzielende Spiel scheint ihm geeignet, den freien, allseitigen und harmonischen Preismenschen zu gestalten, bei dem, mehr noch als bei Schiller, das Schöne und Gute ineinanderfällt.

Fröbel.

Die gründlichste theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Spiel nahm Friedrich Fröbel vor. Er ist der eigentliche Pädagoge des Spielkindes geworden. Zeitlich gehört Fröbel zwar in das 19. Jahrhundert, seine Gedankenwelt muß jedoch größtenteils aus dem 18. Jahrhundert erklärt werden. Fritz Halfter [492]) weist nach, daß deutsche Klassiker und Philosophen des 18. Jahrhunderts, wie Herder und Schiller, Fröbel angeregt haben und nennt seine Gedanken geradezu die romantisierte Verkündung unserer Klassiker. Sehr nachhaltig ist auf Fröbel auch Pestalozzis Einfluß gewesen. Von seinem Besuch in Iferten 1808 bis 1810 schreibt Fröbel: „Ich lernte auch die Knabenspiele ‚das Gemeinsame der Knabenspiele im Freien und in seiner großen, Geist, Gemüt und Körper entwickelnden Kraft kennen. In jenen Spielen und in dem, was sich daran knüpft, erkannte ich die Hauptwurzel der moralischen Kraft der Zöglinge und jungen Leuten in der Anstalt. Die Spiele, so fühle ich jetzt noch lebendig durch, waren ein vorzügliches, stärkendes geistiges Bad. War mir auch damals der höhere symbolische Sinn der Spiele noch nicht aufgegangen, so erblickte ich doch in jedem echt spielenden Knaben und Jüngling eine sittliche Geistes- und Körperkraft, die mir höchste Achtung abgewann“ [493]). Fröbel hat alle Anregungen selbständig verarbeitet. Pestalozzis Gedanken über Kind und Spiel hat er erweitert und vertieft [494]).

Auch Fröbels Spielpädagogik ist aus seiner Philosophie gewachsen. Er glaubt an einen einheitlichen Sinn der Welt und des Lebens. Die letzte Einheit ist Gott. Aus ihm entspringt das Leben, das sich äußerlich als Natur, innerlich als Geist kundgibt. Er sagt darüber: „In allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz, es sprach und spricht sich im Äußern, in der Natur, im Innern, in dem Geiste und in dem beiden Einenden, in dem Leben aus. — Diesem allwaltenden Gesetze liegt notwendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zum

---

[492]) Fritz Halfter „Das Vermächtnis Friedrich Fröbels an unsere Zeit“. Leipzig, 1926.

[493]) H. L. Klostermann „Friedrich Fröbels Werdegang und sein Wirken als Knabenerzieher“. 1927, S. 95.

[494]) F. Halfter, a. a. O. S. 24.

Grunde. — Diese Einheit ist Gott“ [495]). Die Deutung und Gestaltung des Lebens aus dieser Einheit ist sein philosophisches Ziel, das Bewußtsein dieser Einheit im Zögling zu wecken und in ihm den Willen zur „Lebenseinigung“ [496]), wie er es nennt, lebendig zu machen, sein pädagogisches Ideal.

Die Schaffung der Einheit ist nicht bloß eine Angelegenheit der Seele, wie sie es für den Humanismus trotz seines Strebens nach seelisch-körperlicher Harmonie praktisch doch blieb, sondern eine wahrhaft geistleibliche Frage. Die Einheit selbst ist weniger eine ästhetische Harmonie von Kräften als vielmehr ein organisch gesehener Lebenszusammenhang des ganzen Menschen. Psychisches und Physisches sind im biologischen Begriff des Lebens zusammengefaßt. Alle Teilfunktionen, leibliche und seelische, erhalten mit unbedingter Notwendigkeit ihren Sinn aus dem Ganzen und umgekehrt. Denken und Tun sind nur zwei Seiten eines dahinterstehenden Lebensganzen, eines bedingt das andere.

Höchstes Ziel der Erziehung ist somit der denkend tätige Mensch. Besonders das Kind ist als solche Ganzheit zu sehen und zu bilden. Das entspricht der pädagogischen Idee und dem kindlichen Eigenwesen zugleich. Einer solchen Bildungsarbeit nützt ganz besonders das Spiel.

Fröbels Denkweise ist stark symbolistisch. Er ist der Ansicht, daß alle Dinge, selbst der Mensch, den Einheitssinn der Welt versinnbildlichen, daß sich die Grundverhältnisse des Lebens in ihnen „spiegeln“ und somit das ganze Leben ein Gleichnis dieses Einheitssinnes ist. Er sagt einmal von sich selbst: „Ich kann es nicht anders beschreiben, als daß mir in meiner späteren Kindheit und in meinem frühesten Knabenalter oft zu Mute war wie einer glatten, stillen und sei es auch kaum handgroßen Wasserfläche oder auch nur der eines Wassertropfens, in welchem sich klar die nächste Umgebung, aber auch der sich darüber wölbende Himmel abspiegelt“ [497]). Das Kind besitzt nun ein sogenanntes „Ahndungsvermögen“, das es befähigt, diesen letzten einheitlichen Sinn der Dinge zu erfassen und daraus wieder sich selbst zu verstehen. Er ist überzeugt, daß das Kind sich und sein Leben“ im Spiegel einer rein unversönlichen Sache“ (etwa des Balles) verstehen lernt und damit sittlich erzogen wird. Das Ahndungsvermögen muß systematisch entwickelt werden. Auch dazu hilft ganz besonders das Spiel, weil es sich nach Fröbels Ansicht vor allem an die Erkenntniskräfte des Gefühls wendet. An den Spielsachen, an den Märchen und an den sinnbildhaften Sachverhalten der Kreis- und Bewegungsspiele kann das Vermögen, die Symbolik des Lebens und aus ihr den Sinn des Daseins überhaupt zu erkennen, vorzüglich gebildet werden.

---

[495]) Friedrich Fröbel „Die Menschen-Erziehung“. Herausgegeben von Friedrich Seidel. Leipzig. 1883, S. 3.

[496]) Derselbe „Kindergartenwesen etc.“ Herausgegeben von Friedrich Seidel. Leipzig, 1883, S. 4.

[497]) „Blochmann-Kohl-Weniger. „Friedrich Fröbel — Theorie des Spiels“. Langensalza, Bd. 1, S. 4.

In etwas romantischer Weise rührt auch Fröbel hier an dem Problem der Bedeutung. Er beobachtet richtig, daß das Kind die Welt nicht so sehr auf ihre Seins- als ihre Bedeutungswirklichkeit ansieht. Damit wird von ihm zugleich die Frage nach der magischen Bedeutung des Spiels gestellt. Der rationalistischen Pädagogik der Philanthropen war eine solche Betrachtungsweise völlig fremd.

Der einheitliche Sinn der Welt und des Lebens ist aus dem Symbol aber nicht immer gleich erkennbar, er muß erst erschlossen werden. Dazu braucht das Kind noch den Erzieher. Er muß in die Spielwelt des Zöglings eingreifen und das Durcheinander der Dinge aus seiner höheren Einsicht ordnen. Er hat die gesamte Spielwelt des Kindes nach den Lebenskategorien des Habens und Gehabtwerdens, der Einigkeit und Trennung, der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, der Mannigfaltigkeit und Einheit aufzugliedern und so den Bildungsvorgang im Sinne einheitlicher Erkenntnis und Lebensgestaltung zu fördern. Jedes Spielsystem ist unter diesem Gesichtspunkt aufzubauen.

Fröbels Bemerkungen über die Spiele in Iferten zeigen, daß er diese Stellung im Spiel nicht immer eingenommen hat. Auch er sah zunächst nur auf den engen methodischen Nutzen des Spiels und stellte dessen jeweilige Einzelvorteile für die körperliche und geistige Erziehung fest. Allmählich aber wird bei ihm das Spiel nicht nur zum Lebenszentrum des kindlichen Lebens, sondern Symbol des menschlichen Daseins überhaupt. Diese letzte Einstellung ist das eigenartig Neue an Fröbel und hat uns besonders zu beschäftigen.

Seine Gedanken über das Spiel sind vielseitiger, psychologisch und methodisch besser begründet als alle bisherigen Untersuchungen. Was Jean Paul etwa nur mehr andeutet und genial hinwirft, das ist bei ihm mit viel Beharrlichkeit und Zielbewußtsein untersucht und in pädagogische Folgerungen umgesetzt. Bei Jean Paul fehlt z. B. noch die klare pädagogische Fortführung vom Spielalter des Kindes in das Arbeitsalter des Jugendlichen. Fröbel legte diesen Bildungsweg bis ins Kleinste fest. Er hat bei aller Kindertümlichkeit im einzelnen verstanden, die Spiele in den Bildungsplan des gesamten Menschen einzubauen und damit im Kinde das Kind und den werdenden Menschen zugleich zu sehen[498]).

Die Urmittel der geistigen Bildung des Kindes sind dem mit Bewußtsein auswählenden Erzieher: Ball und Kugel, Würfel und Walze. Aus diesen Elementargegenständen soll sich die Spielwelt und damit die Weltkenntnis des jungen Menschen aufbauen. Bemerkenswert ist, daß Fröbel dabei das Gewicht nicht so sehr auf die psychologischen als vielmehr die geistigen Elemente der Bildung legt. Nicht, was das Kind hier und da empfindet, ist wichtig, sondern daß es seine Erlebniswelt nach geistigen Elementargesetzen ohne Rücksicht auf fremde Zwecke aufbaut.

Das Spiel dient dieser Absicht besonders gut, weil das Kind gerade im Spielzustand mit den Dingen in völlig zweckfreiem Umgang

---

[498]) Fr. Fröbel „Die Menschen-Erziehung." etc. S. 26.

steht und mehr als sonst dieser Aufbaugesetzlichkeit gehorchen kann. Der Aufbau selbst muß mathematisch streng erfolgen; dabei soll nicht nur das Ganze der Spielwelt sondern jedes einzelne Spiel in sich wieder eine Einheit darstellen, eine Einheit von Geist und Stoff, von Gehalt und Form, und damit in sich sinnvoll wie das Leben. Das Spiel, das Lied, das Märchen, auch die Musik sind solche einheitliche Gebilde, sind gestaltetes Leben, über sie führt der Weg des Kindes zur Erkenntnis der Lebensganzheit. Zu bedenken bleibt hier, ob jedes Spiel wirklich echte Gestaltung ist, also innere Geschlossenheit und Einheitlichkeit besitzt.

Fröbel sagt weiter: „Das Spiel ist Siegel des Lebens, des eigenen und fremden Lebens, und doch auch wieder mehr als das Leben. Es hat dem Leben gegenüber die Freiheit der Darstellung. Obwohl es im Grunde die gleiche Gesetzmäßigkeit in sich trägt, gibt es die Gesetze des Lebens wesensgemäß verschleiert und verschönt wieder[499]). In ihm durchdringen sich Gesetz, Freiheit und Leben in schönster Form“[500]). Darauf beruht der geheimnisvolle Reiz des Spiels. Zu Gesetz und Freiheit setzt Fröbel damit noch das Leben.

Dem Wesen nach ist Spiel Tätigkeit, und zwar ein Aufnehmen der Außenwelt und ein Herausstellen der Innenwelt zugleich. Fröbel kennzeichnet das Spiel als „Beachtung der Umgebung, selbständiges Aufnehmen der Außenwelt, selbständiges Hervorheben aus sich, darum freitätiges sich selbst Beschäftigen“[501]). Gerade in dem Ineinanderwirken von Innen und Außen geht dem Menschen der Sinn der Dinge, die Einheit des Lebens auf. Er sagt einmal: „Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, für beides die Einheit zu finden: dies ist die allgemeine äußere Form, in welcher sich die Bestimmung des Menschen ausspricht“[502]).

Im frühen Kindesalter wird das Tun mehr von innen, später mehr von außen bestimmt. Fröbel scheidet die Spiele für das Kindes- und Knabenalter nach diesen Merkmalen. Dem Kleinkind ist *Tätigkeit an sich* der Zweck des Spiels. Mittelpunkt ist das sich betätigende Ich, das Innere. Dem Knaben dagegen ist das Äußere, der *Gegenstand*, wichtig. Nicht das Subjekt, sondern das Objekt, die Sache, beherrscht das Spiel[503]). Die Knabenspiele zerfallen ihrem Wesen nach wieder in drei verschiedene Betätigungsweisen: sie sind entweder Nachahmungen des Lebens und seiner Erscheinungen; oder es sind freitätige Anwendungen des Gelernten, des Unterrichts, der Schule: oder es sind völlig freitätige Gebilde und Darstellungen des Geistes jeder Gattung und an Stoffen jeder Art[504]). Bemerkenswert ist, daß Fröbel mehr als alle seine Vorgänger auf das Gesetz der Sache, des Stoffes und auf seine Gestaltungsmöglichkeiten und -grenzen hinweist. Das Gefühl subjektiver Freiheit im Spielenden ist eben nur

---

[499]) Vgl. Schiller.
[500]) Blochmann etc., Bd. 1, S. 16.
[501]) „Blochmann etc.“ S. 20.
[502]) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc.“ S. 28.
[503]) Ebenda, S. 69.
[504]) Ebenda, S. 237 f.

die eine Seite des Spielerlebnisses. In diesem Sinne stellt er einmal fest: „Spiel ist das durch die Verbindung der freien Tätigkeit des Kindes mit der abhängigen Beweglichkeit, somit Gestaltbarkeit eines Dings Erzeugte“ [505]).

Geht Fröbel auch immer auf den ganzen Menschen ,so interessiert ihn der Begriff der Tätigkeit doch ganz besonders. Erst in der Tätigkeit ist der Mensch ganz in Bewegung gesetzt, in ihr liegt die Gewähr, daß er sich die Außenwelt wirklich lebendig zu eigen macht. Erst der tätige Mensch kommt zur Selbstdarstellung, die für die Bildung so außerordentlich wichtig ist; „denn was der Mensch darzustellen strebt, fängt er an zu verstehen“ [506]). Und weiter: „Nur Leben für Gestaltung, sich bewegend im Gesetze und Einheit zeugend, das gibt Freude und Frieden“ [507]). Kein Pädagog vor Fröbel setzt Denken und Tun in so engen Bezug, sieht so den ungeteilt — ganzen Menschen.

Fröbel gibt auch einige Einteilungen der Spiele. Nach den Funktionen, die sie üben, teilt er ein in Körperspiele (die Kraft und Gewandtheit fördern oder auch nur Lebenslust ausdrücken), in Sinnenspiele (Gehörübungen beim Verstecken, Gesichtüben bei Schieß- und Farbspielen) und in Geistesspiele (Spiele des Nachdenkens und Urteils: Brettspiele etc.) [508]). Diese Einteilung ist nicht neu, Gutsmuths hat sie bereits besser gegeben.

Er teilt noch anders ein. Drei Lebensgebiete durchdringen sich seiner Meinung nach im Spiel: Das Leben (gemeint das praktische Leben), die Wissenschaft und die Kunst. Die Spiele dienen dementsprechend entweder vorwiegend der Nützlichkeit, der Wahrheit oder der Schönheit und lassen sich auch bezeichnen als nützliche, wahre und schöne Spiele. Von der ersten Art sind z. B. die Nachahmungen des Berufslebens etc., zur zweiten rechnen Spiele, die die geistigen und sittlichen Erkenntnisse fördern, zur dritten gehören ästhetische Gestaltungen. Das Spiel ist also wenigstens inhaltlich nicht eine rein ästthetische Angelegenheit.

Auf welche Theorien gründet sich Fröbels Spielanschauung? Die Erholungstheorie ist kaum beachtet. Auch die Kraftüberschußtheorie ist kaum beachtet. Auch die Kraftüberschußtheorie wird nur erwähnt. Fröbel sagt einmal, daß rechtes Spiel innere Lebendigkeit und Fülle voraussetze, und daß daher der kein kräftiger, lebensvoller Mensch sei, der nicht recht spielen könne [509]). Seine entscheidende Begründung erhält das Spiel bei Fröbel aber erst in der Einübungs-, Vorbereitungs- und Selbstausbildungstheorie. Im Spiel soll das Kind seine Anlagen vorübergehend entfalten und sich selbst wesensgemäß als Ganzes gestalten. Das Spiel vermag das. Es lehrt das Kind „sich selbst, seine Innenwelt in allseitiger Richtung und Beziehung, in Hinsicht seiner Kräfte, Anlagen, Neigung, wie seiner Hoffnungen, Wünsche

---

[505]) Fröbel „Kindergartenwesen etc.“ S. 14.
[506]) Derselbe „Die Menschen-Erziehung etc.“ S. 45.
[507]) „Blochmann etc.“ Bd. 1, S. 7.
[508]) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc.“ S. 238.
[509]) Ebenda, S. 238.

usw. kennen; es vermittelt ihm die Annäherung und Kenntnis der ihm als getrennt, als fern und fremd gegenüberstehenden Außenwelt. — Mit einem Wort, das Spiel recht erkannt und recht gepflegt, öffnet dem Kinde den Blick in die Welten, für die es erzogen werden soll, und entwickelt es dafür" [510]). In diesem Sinne ist es dann auch berechtigt, zu sagen: „Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung" [511]).

Außerordentlich wertvoll sind Fröbels Bemühungen um das Spielzeug gewesen. Man darf ihn den ersten Spielzeugtheoretiker überhaupt nennen. Die hohe Wertschätzung des Spielgegenstandes erklärt sich aus seiner Pädagogik. Spielzeuge sind eben nötig, um das Kind von der Innerung zur Äußerung, vom Eindruck zum Ausdruck zu führen, es als ganze Persönlichkeit herauszufordern, und ihm damit den Sinn des Lebens völlig zu erschließen. Gleichzeitig schätzt Fröbel die Spielgegenstände, weil das Kind durch sein Tun am gegenständlich Begrenzten vor phantastischer Grenzen- und Gestaltlosigkeit bewahrt bleibt [512]). Der Gegenstand schafft also dem Subjekt nicht nur Bereicherung sondern setzt ihm auch Grenzen.

Man kann Fröbel vorhalten, daß er mit seinen Spielgaben das Kind allzusehr gängelt. Er ist indes überzeugt, daß der Aufbau eines Spielsystems der logisch mathematischen Gesetzlichkeit der gegenständlichen Welt und damit — nach seiner Analogiethese — auch der Aufbaugesetzlichkeit des Kindes entspricht. Überdies verlangt er nicht, daß man im jeweiligen Einzelspiel peinlich den logisch systematischen Aufbau beachten müsse. Hier darf der Wunsch der Kinder entscheidend sein; die pädagogische Leitidee soll nur grundsätzlich beachtet werden. Er sagt: „Vor allem suchen sie den Geist des Ganzen zu erfassen, und dann geben sie sich willig diesem und den reinen Lebensforderungen des Kindes hin" [513]).

Seine Verse sind freilich nicht selten gemacht kindlich. Auch er begeht oft genug den Fehler, unter allen Umständen pädagogisch sein zu wollen. Wir führen einige Beispiele an:

„Was wir wünschen, der Würfel tut,
Still auf seiner S t e l l e er ruht."

Oder:

„Ja, der Würfel will stehen bleiben,
Mag sich nicht lassen vom P l a t z e treiben" [514]).

Oder:

„Die Kugel ihren Raum nimmt ein,
drum kann, wo sie ist, der Würfel nicht sein" [515]).

Spiel ohne einen bewußten pädagogischen Zweck ist ihm eben undenkbar. Das unterscheidet ihn auch von Jean Paul, der den natürlichen pädagogischen Gehalt der Spiele auszuwerten suchte, statt künst-

[510]) „Blochmann etc." Bd. 1, S. 17.
[511]) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc." S. 33.
[512]) Derselbe „Kindergartenwesen etc." S. 12.
[513]) „Blochmann etc." a. a. O. S. 6.
[514]) Fröbel „Kindergartenwesen etc." S. 131.
[515]) Ebenda, S. 133.

lich pädagogische Zwecke hineinzutragen. Allerdings sind Fröbels erzieherische Absichten schon weitgehend durch kinderpsychologische Erkenntnisse begründet.

Die systematische Anordnung der Spielgaben erfolgt, wie wir sahen, nach rein geistigen Kategorien. Dennoch soll das Einzelspiel die psychologischen Bedingungen der Menschenbildung nicht vernachlässigen. Leitgesetz ist der Gedanke, vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorzugehen.

Im Gesamtaufbau der Spielgaben hat der Erzieher dem Kinde demnach zu zeigen, zunächst „Das Allgemeine, das in vieler Beziehung Unbestimmte, dann das im Raume mehr bestimmt Festgestaltete, weiter das Gegliederte und so schon Lebensausdruck an sich tragende, endlich den Menschen selbst" [516]).

Dabei soll jedesmal so verfahren werden, daß im neuen Spielgegenstand zunächst etwas Gleiches enthalten ist, zugleich aber doch etwas Neues, Entgegengesetztes auftritt. Ball und Kugel haben zwar beide die allseitige Krümmung, aber der Ball ist leicht, die Kugel schwer, der Ball springt, die Kugel rollt usw. Immer ist das Spielmittel zugleich sinnbildlich auszuwerten. Obwohl Kugel, Würfel und Walze jedes ein Stück für sich sind, stellen nach Fröbel alle drei ein einheitliches Ganzes dar: Die Kugel ist der Körper der Bewegung, der Würfel der der Ruhe, die Walze gleichsam die Synthese beider Prinzipien, sie vermag zu rollen und zu stehen. Sie vereint ebene und gekrümmte Flächen, Kanten und Wölbungen in sich.

Das Allgemeine, in vieler Beziehung Unbestimmte, eignet dem Ball. Der Ball ist das leichtere, handlichere Prinzip der Beweglichkeit und daher das gegebene erste Spielzeug. Er hat zunächst etwas dem Kind Gleiches. Das Kind darf mit ihm „als ein zur freien Entfaltung seiner selbst bestimmtes Wesen, gleichsam alles machen d. h. sich darin und darunter vorstellen und denken, was es irgend will". Der Ball ist frei und unbegrenzt deutbar. Er ist dem Kinde aber auch entgegengesetzt. Er ist „eine Sache, ein Mittel", während das Kind sich selbst nur „reiner Zweck" ist [517]). Der Ball ist auch ein Symbol für viele Erkenntnisbegriffe. Das Wort Ball deutet Fröbel als „Bild vom All" [518]). Der Ball führt das Kind zum Bewußtsein seiner eigenen Geschlossenheit, auch er ist ein abgeschlossenes Gegenständliches. Er gibt dem Kinde zahlreiche Grundbegriffe des Lebens. Er vereinigt in sich Ruhe und Bewegung, Allheit und Einheit, Allseitigkeit und Einflächigkeit, Sichtbares und Unsichtbares (seine Mitte, seine Achse usw.). Allgemein befriedigt der Ball nach Fröbels Ansicht den Trieb des Kindes, erst immer das Ganze zu schauen, und von da zum Einzelnen vorzugehen. Diese Deutung des kindlichen Seelenlebens hat die moderne Tier- und Kinderpsychologie bestätigt.

Im Ball ist dem Kinde somit alles verkörpert. Es kann ihn umspannen und begreifen und lernt so richtiges Begreifen und Be-

[516]) „Blochmann etc." S. 65, Bd. 1.
[517]) Fröbel „Kindergartenwesen etc." S. 13.
[518]) Ebenda, S. 40.

handeln. Es erlebt mit ihm im Fangspiel Einssein und Getrenntsein. Es lernt aus diesen entgegengesetzten Wahrnehmungen die der Wiedervereinigung. Es erlebt Dasein und Verschwinden und folgert das Wiederkommen; es erfährt Haben und Gehabthaben und ergänzt dazu das Wiederhabenwerden. Begriffe wie Gegenstand, Raum und Zeit, Sein, Haben und Werden, die Grundkategorien alles Erlebens, sieht Fröbel durch den Ball vermittelt.

Neben dieser formalen Symbolik, die in erster Linie den Erzieher interessiert, hat den Ball aber auch noch inhaltlich reiche Bedeutungsmöglichkeiten. Der an der Schnur schwingende Ball wird zum Vogel, der springende Ball zu Katze und Hund, der hochgeworfene Ball zum Eichhörnchen etc.

Bei der ersten Aufhellung der kindlichen Spielwelt erwächst dem Ball eine große Hilfe in der Sprache. Aus der Verbindung des körperlichen Gegenstandes, des Balles, und des unsichtbaren, des Wortes, aus der Verbindung des „stummen und tönenden", des „bleibenden und schwindenden Gegenstandes" entspringt dem Kinde der „vom Geist erkannte und so festgehaltene Gegenstand, das Bewußtsein des Gegenstandes" [519]). „So gehört denn auch das lebende Wort", sagt Fröbel, „mindestens der belebende Gesang, zu jeder freitätigen Beschäftigung und so zum Spielen der Kinder" [520]). Schon die schlichtesten Ballspiele sind bei ihm von Worten begleitet. Die Sprache selbst verlangt er einfach, klar, möglichst eingliedrig und anschaulich [521]).

Fröbel bringt eine große Anzahl von Abwandlungen des Ballspiels [522]). Immer ist er bestrebt, eins aus dem anderen zu entwickeln und keine Sprünge zu machen. Er sucht auch pädagogische Einzelvorteile des Ballspiels herauszustellen. Es übt Glieder und Sinne, Vorstellung und Erinnerung, und erweckt den Geist durch Schließen, Urteilen und Denken. Das anregende Mitspielen der Mutter verlangt er für die Gemütsbildung [523]).

Der Ball soll aber nicht das einzige Spielzeug der ersten Spielperiode sein, auch andere Dinge können als Spielzeuge herangezogen werden. Die Wahrnehmungen des Daseins, Verschwinden, Wiederkommens usw. soll das Kind auch an anderen Gegenständen machen, so z. B. am Apfel, am Tuche, am Knäuel, am Schlüssel, an der Nuß, der Blume etc. Diese Gegenstände erschweren aber wegen des ganz bestimmten Zweckes, dem sie sonst dienen, das deutliche Erleben, der Ball dagegen vermag diese Aufgabe wesensmäßig klar zu erfüllen und bleibt das ideale Spielzeug [524]).

Dem Festgestalteten, Bestimmten in Fröbels Plan entsprachen Kugel und Würfel. Wie das Feste aus dem äußerlich und innerlich Beweglichen wird, so kann man sie beide aus dem Ball entstanden denken. In ihm erlebt das Kind gleichsam wieder die Festgestaltung der Erde. Beide haben jedoch auch Unterschiedliches. Kugel und Würfel

519) „Blochmann etc." Bd. 1, S. 55.
520) Ebenda, S. 57.
521) „Blochmann etc." Bd. 1, S. 56 und 72.
522) Fröbel „Kindergartenwesen etc." S. 48 ff.
523) Ebenda, S. 59/60.
524) Blochmann etc." Bd. 1, S. 65.

verhalten sich zueinander wie Einheit im Einigen und Einheit im Mannigfaltigen, oder wie Gemüt und Geist. Da beide Seelenkräfte im Kinde gleichzeitig zu entwickeln sind, so müssen Kugel und Würfel auch gleichzeitig an das Kind herangebracht werden[525]). Während die Kugel zwar nur rollt, sich aber noch leicht bewegt, muß der Würfel gehoben, geschoben, gezogen oder geworfen werden[526]). Kugel und Würfel gemeinsam aber sind als Vereinigung von Bewegung und Ruhe bereits „Ausdruck des Belebten, des Lebendigen". Die Prinzipien beider vereinigt die Walze in sich. In ihr wird der Übergang zum menschlichen Lebendigen geschaffen[527]). Den Spielreiz der Puppe sieht Fröbel weniger in der Menschenähnlichkeit an sich, als vielmehr darin, daß das Kind in einer Art „dunklen Lebenswahrnehmung" durch das „die Entgegensetzungen der Kugel und des Würfels in sich innig einigende Püppchen erfreut wird"[528]).

Feinsinnig stellt er dabei fest, daß der Knabe Kugel und Würfel länger getrennt benutzt, als das Mädchen, das gerade das Ineinander sucht. Er will darin die verschiedenartige Veranlagung der Geschlechter erkennen. Der Knabe zeigt früh seine Bestimmung, „die äußere Natur zu beherrschen und zu durchdringen, und das Mädchen die ihrige: Pflege der Natur und des Lebens"[529]).

Genau wie der Ball haben Kugel und Würfel neben ihrem formal-symbolischen Spielwert inhaltliche Symbolbedeutung; auch sie sind nur die Normalanschauungsmittel für alle anderen Gegenstände, in denen die gleichen Prinzipien walten[530]). Der Würfel kann bedeuten: einen Tisch, eine Bank, ein Haus, ein Brunnen, eine Spitzhacke, ein Felsen u. a. m. Ähnlich die Kugel! Das Vielerlei von Darstellungen durch immer denselben Gegenstand erzieht das Kind dazu, „eine Sache unter vielen Gesichtspunkten, verschiedene Sachen unter einer Beziehung, und in und an verschiedenen Einzelnen das Gemeinsame und Allgemeine anzuschauen und aufzufassen"[531]). Wir sehen wiederum das Bemühen, das Ganze vom Teil und die Teile vom Ganzen her verständlich zu machen. Die Mannigfaltigkeit der Beziehungen zum Spielmittel schaffen im Kind gemeinsam mit den Gemütsbeziehungen zur mitspielenden Mutter oder zu den Gehspielen Liebe und innere Zufriedenheit.

Bei den Kugel- und Würfelspielen hat die Sprache noch erhöhte Bedeutung, weil im Kinde die Hörfähigkeit nunmehr völlig vorhanden und die Sprachfähigkeit fortgeschritten ist. Wechselgespräche sollen daher das Tun mit Kugel und Ball erklären. Gesänge sollen mit Reim, Rhythmus und Ton das Spielerlebnis vertiefen. „Was macht die Kugel?" fragt wohl die Mutter. „Sie tanzt", antwortet das Kind usw.[532]) Oder es singt: „Steh fest in Ruh mein Würfel du!"[533])

525) Fröbel „Kindergartenwesen etc." S. 126.
526) Ebenda, S. 130.
527) Ebenda, S. 143.
528) Ebenda, S. 144.
529) Ebenda, S. 144.
530) Ebenda, S. 146.
531) Ebenda, S. 163.
532) Ebenda, S. 130.
533) Ebenda, S. 151.

Spiel als bloßer Zeitvertreib ist für Fröbel eine Versündigung am Kinde.

Ähnlich wird der Würfel dem Kinde nahegebracht. In zahllosen Versen wird die Eigenart dieses Körpers vorgetragen. Dabei wird der Würfel allmählich in kleine und kleinste Teilchen zerlegt und so das dritte Gebiet kindlicher Spielbetätigung, die Welt des Gegliederten betreten, dessen höchstes Gebilde der Mensch ist.

Grundsätzlich ist noch zu bemerken, daß die Beschäftigung mit den einzelnen Spielzeugen nicht in der systematischen Reihenfolge nötig ist, wie sie Fröbel dem Erzieher gibt. „Was bisher in einer gewissen Reihefolge hier vorgeführt wurde, wird freilich des Kindes Spiel und der Zufall in der Kinderstube und am Kinderspieltische bunt durcheinanderwerfen und aneinanderreihen, und so soll es sein“ [534]). Nur der Erwachsene soll darüber wachen, daß die Wachstumsgesetze beim Kinde im ganzen beachtet bleiben. Dann haben die Spiele nach seiner Meinung nichts Monotones oder Unkindliches an sich, besonders, wenn sie zwischen Spiele mit Gegenständen des täglichen Lebens eingeordnet sind. Helene Klostermann, eine Schülerin Fröbels bestätigt dies. Sie sagt: „Auf Grund langjähriger Erfahrung kann ich von dem brennenden Interesse und dem überraschenden Verständnis der Kinder von 6 bis 10 Jahren für diese gesetzmäßigen Körpereigenschaften Zeugnis ablegen“ [535]). Es wäre zu prüfen, ob diese Feststellung allgemein gilt.

Fröbel schätzt auch die eigentlichen Körperspiele, die Bewegungsspiele. Selbstverständlich sind ihm Schwimmen, Laufen, Springen, Schlittenfahren usw. Auch Turnen wird gepflegt [536]). Interessanter und für seine Spielauffassung aufschlußreicher sind aber die Kindereigen, Bewegungsspiele, die gerade er besonders ausgebildet hat.

Auch diese Spiele knüpfen an die einzelnen Spielgaben, vor allem an Ball und Kugel an. In echt Fröbelscher Gründlichkeit werden die einzelnen Spiele schrittweise entwickelt. Als Beispiel sei das sogenannte Wanderspiel angeführt. Die Kinder lassen zuerst den Ball von Hand zu Hand wandern. Sind sie müde, dann fragt der Spielführer, ob jemand vielleicht einmal selbst wandern wolle. Es wandern nunmehr einige Kinder im Kreise herum. Sind sie auch dessen müde, so läßt der Erzieher alle wandern usw. Jedes Spiel kann in dieser Weise zwanglos und kindlich weitergebildet werden.

Diese eben angeführten, sogenannten reinen Bewegungsspiele, die noch lediglich der Beweglust dienen, machen bald den Darstellungsspielen Platz, durch die bereits Erkenntnisse geklärt und vertieft werden. Er führt als Beispiel an: das Schneckenspiel, die Mühle, das Rad, Stern, Blumen-, Kronenspiel u. a. m. Als Drittes kommen die Laufspiele. Diese Spiele haben schon mehr Übungscharakter, in ihnen wird auch der Wille stärker beansprucht. Hieran schließen sich die Gehspiele usw. Zu all diesen Spielen tritt die Sprache, meist sogar als Lied, hinzu. So singen beispielsweise die Wanderer:

534) „Blochmann etc.“ S. 25.
535) Ebenda, S. 6.
536) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc.“ S. XV.

„Man hört die Vögel singen,
Man hört Gesang erklingen,
Die Blümlein sieht man blühn,
Man hört die Bienchen summen,
Man hört die Käfer brummen,
Die Wolken sieht man ziehn,
Wandern, ja Wandern!“ [537]).

Die übrigen Spiele haben ähnliche Verse und Lieder.

Es mußte Fröbel interessieren, worin denn der Reiz dieser Singspiele liegt. Er findet wiederum: „Bewegung, Reim und Ton, alles ist zu einer Einheit verbunden; Körper-, Geist- und Gemütstätigkeit, alles eint sich zu einem schönen Ganzen. Ebenso eint sich das Kind wieder mit seinen Genossen, und diese wieder mit ihrem Lehrer. Nach allen Seiten tritt hier die Lebenseinheit, Harmonie lebensvoll wie aus den Kindern hervor, so ihnen wieder entgegen“ [538]).

Besondere Beachtung schenkt er dem Rhythmus. Da echte Bildung „Körper-, Glieder-, Sinnen- und Geistesentwicklung“ zugleich sein muß, diese aber wiederum ihre letzte Quelle im Gemüt hat, so ist nötig, daß das Kind besonders früh „in das Gebiet des Rhythmischen, Melodischen und Dynamischen und somit in das Reich der Töne und des Gesanges eingeführt werde“ [539]). Es entspricht überdies dem kindlichen Bedürfnis. Bereits die Pflegerin wendet rhythmische Bewegungen bei den Kleinen durch Tänzeln, Schaukeln, Klopfen etc. an. Sie beruhigen und befriedigen zugleich. Fröbel sucht diese Tatsache damit zu erklären, daß sich der Rhythmus unmittelbar an das Gefühl wendet. Seine an den Pulsschlag erinnernde Gleichmäßigkeit löst das Gefühl der Sicherheit aus und entspannt das Willensleben [540]).

Der Rhythmus weckt nach Fröbels Meinung anderseits den Sinn für Ordnung. Bei den Gehspielen z. B. sagt er: „Daß nie eine Unordnung und rauhe, störende Willkür eintrete, ist es gut, wenn jede Spielveränderung womöglich durch Rhythmus und Gesang begleitet wird, damit der dafür und überhaupt für Ordnung in dem Menschen und Kinde liegende Sinn geweckt werde, erstarke und dem Kinde zum wohltuenden Gefühl werde“ [541]). Der Sinn für Ebenmäßiges und Edles wird damit gefördert [542]). Fröbel sagt: „Rhythmische, taktische Bewegung und harmonischer Gesang gehören also notwendig und frühe zu einer allseitigen, genügenden, somit gesunden Erziehung des Menschen“ [543]). Er geht damit noch über Jean Paul hinaus, der die ordnende Kraft des Rhythmus bei Tanz und Musik verwerten wollte. Die Gegenwart sucht das Rhythmische vor allem in der Körperschule rzu verwenden. Fröbel darf sich rühmen, seine umfassende Bedeutung zuerst erkannt zu haben.

Von der sozialerziehlichen Bedeutung des Spiels ist Fröbel überzeugt. Für einen Pädagogen wie er, der Kinderreigen usw. so

[537]) Derselbe „Kindergartenwesen etc.“ S. 339.
[538]) Fröbel „Kindergartenwesen etc.“ S. 370/371.
[539]) Ebenda, S. 10/11.
[540]) Ebenda, S. 11.
[541]) Ebenda, S. 355.
[542]) Ebenda, S. 11.
[543]) Ebenda, S. 11.

außerordentlich schätzt, ist das verständlich. Auch die Tatsache, daß er im Gegensatz zu Pestalozzi nach der Muttererziehung noch eine öffentliche, eine Gemeinschaftserziehung in Kindergärten fordert, läßt bei ihm sozialpädagogisches Interesse vermuten.

Schon beim Kleinkind gehen aus dem Ballspiel gemeinsame Spiele hervor; Fröbel teilt daher diese Spiele bereits in Einzel- und Gesellschaftsspiele [544]). Unter letzteren sind Gemeinschaftsspiele zu verstehen.

Besondere Bedeutung erhält die Spielgemeinschaft aber erst im Knabenalter. Der wachsende Knabe erobert sich den Raum, den Stoff, und ist das Ganze ihm zu groß, dann findet er sich spielend mit den Altersgenossen zusammen. Fröbel sagt dazu: „Ist weit der auszufüllende Raum, ist groß das zu beherrschende Gebiet, ist vielgliedrig das darzustellende Ganze, so tritt brüderliche Einigung Gleichsinniger ein, und begegnen Gleichsinnige sich in gleichem Streben und finden ihre Herzen sich, so wird entweder das angefangene Werk erweitert oder das einzeln begonnene neue ein gemeinsames" [545]). Schon das Werk also fordert gemeinsames Tun. Er schildert, wie Knaben zunächst einzeln darauf los spielen, wie sie Kanäle, Schleifen, Wehre und Brücken bauen, ohne sich um den andern zu kümmern, wie sie aber endlich einsehen, daß sie sich stören und schaden, wenn sie nicht gemeinsam spielen. Fröbel sagt von dieser Gemeinschaft: „Jeder fordert sein Recht, erkennt an die Forderungen der anderen. — Gleich Staaten verbinden durch strenge Verträge sie sich" [546]). Er geht diesen Verbindungen nicht weiter nach. Nur eins stellt er fest: „Die so spielten, werden tüchtige und umsichtige Männer werden" [547]).

Aber nicht nur die Sache, auch das gegenseitige menschliche Interesse führt Kinder zusammen und erzieht im sozialen Sinne. Er sagt: „Der Knabe sucht sich in seinen Genossen zu sehen, sich in denselben zu fühlen, sich an denselben zu messen, zu wägen, sich durch dieselben zu erkennen und sich durch sie zu finden; so wirken und bilden diese Spiele unmittelbar fürs Leben, wecken und nähren viele bürgerliche Sitten und Tugenden". Vor allem aber werden, „das Gefühl für das Gemeinsame, das Gesetz und die Forderungen des Gemeinsamen" [548]) entwickelt. Pestalozzi zeigte die Notwendigkeit der Gemeinschaft mit ähnlichen Worten. Der Hinweis auf die Gemeinsamkeit als etwas, das Eigenwert besitzt, ist allerdings neu.

Für den einzelnen bietet das Gemeinschaftsspiel eine Fülle sittlicher Bildungsmöglichkeiten. „Gerechtigkeit, Mäßigung, Selbstbeherrschung, Wahrheit, Treue, Brüderlichkeit und Unparteilichkeit", dazu „Mut, Ausdauer, Entschlossenheit und Besonnenheit" lassen sich besonders im Spielkreis der Kameraden pflegen [549]).

Bei diesen Spielen ist dem Erwachsenen eine besondere Aufgabe zugedacht. Er ist nicht in erster Linie der Aufsichtführende, wie ihn

544) Ebenda, S. 68.
545) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc." S. 67.
546) Ebenda, S. 68.
547) Ebenda, S. 68.
548) Ebenda, S. 71.
549) Ebenda, S. 70.

der Pietist und selbst der Philanthrop ansah, auch nicht der immerhin nur geduldete Eindringling, wie bei Jean Paul, auch nicht ausschließlich der mitspielende Pädagog, wie bei Pestalozzi. Fröbel verlangt bewußte Einschaltung des Erwachsenen als Führer durch die kindliche Spielwelt. Wohl ist auch ihm, wie Jean Paul, das Spiel gleichaltriger Kinder wesentlich, Führer zur Lebenseinigung muß aber immer der Erwachsene bleiben [550]). Diese Einordnung des Erwachsenen in den kindlichen Spielkreis als Führer und Kamerad vollzieht Fröbel kindgemäß und zwanglos.

Für eine planvolle Spielerziehung ist also der Erwachsene unerläßlich. Er sieht das Ziel, das das Kind unbewußt und gleichsam laienhaft verfolgt, klar vor Augen, er erhält das Kind durch umsichtige Bereitstellung von Spielmitteln in einem fruchtbaren Spielzustand. Anderseits gibt er durch seine pflegliche Sorge dem noch unselbständigen Kinde ein starkes Gefühl der Sicherheit dem Leben und den Gespielen gegenüber. Das heißt keineswegs, daß das Kind nicht selbständig seine Erfahrungen sammeln soll. Gerade Fröbel ist ja Vertreter einer Pädagogik der Selbständigkeit und des Selbsttuns. Fröbel verkennt nicht, daß diese Arbeit für den Erzieher sehr schwer ist; denn er muß fähig sein, höchstes abstraktes Denken mit kindlicher Schlichtheit, Anschaulichkeit und Frische zu verbinden.

Zur Förderung der sozialerziehlichen Werte des Spiels fordert auch Fröbel Spielplätze.

Arbeit und Spiel sollen nicht vermischt werden. Mit Jean Paul glaubt er aber, daß rechtes Spiel, also solches, das eine der Sache entsprechende Gesetzlichkeit und innere Ordnung in sich trägt und damit die sachliche Hingabe fördert, durchaus den späteren tüchtigen Arbeiter vorerzieht. Er sagt: „Ein Kind, welches tüchtig, selbsttätig, still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch“ [551]). Wir sehen, daß Fröbel nur solche Spiele gelten läßt, die zugleich den Arbeitstrieb des Heranwachsenden entwickeln, Spiele, bei denen wirklich voll Sammlung, Willensanspannung und Selbstaufgabe gespielt wird. Bei aller Rücksicht auf den jeweiligen kindlichen Entwicklungszustand ist er immer bestrebt, das Kind von der bloßen Lust am zwanglosen Tun zum sachlichen Interesse zu führen, in dem Werkwille und Funktionslust zusammenfallen. Damit unterwirft er das Kind unmerklich der Zucht der Sache. Die starke Betonung des Gegenständlichen, der Spielgaben und ihrer Sinngesetzlichkeit, zwingt das Kind in eine Art Werkverantwortung, die mindestens Vorstufe der eigentlichen Arbeitsverantwortung sein kann. Es kommt nur darauf an, daß dieses höchste Verantwortungsgefühl folgerichtig aus der Scheinverantwortung des Spiels heraus entwickelt wird. Jean Paul ließ diese systematische Arbeit vermissen. Fröbel hat sie geleistet.

---

[550]) Ebenda, S. 71.
[551]) Ebenda, S. 33.

Von der Arbeit besitzt Fröbel wie Pestalozzi eine hohe Auffassung. Er sagt: „Erniedrigend . . . ist der Gedanke, der Wahn, „als arbeite, wirke, schaffe der Mensch nur darum, seinen Körper, seine Hülle zu erhalten, sich Brot, Haus und Kleidung zu erwerben: nein — der Mensch schafft ursprünglich und eigentlich darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche, sich außer ihm gestalte, und er so sein eigenes, geistiges, göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne“ [552]). Einmal sagt er sogar: „Frühe Arbeit, der inneren Bedeutung derselben angemessen geleitet, befestigt und erhöht die Religion“ [553]). Zu dieser Arbeitsauffassung ist der Jugendliche hinzuführen. Rechtes Spiel bereitet sie vor.

Der Wegt geht allmählich vom Subjekt zum Objekt. Der Säugling spielt noch mit sich selbst, seinen Händen und Füßen usw. Das Kleinkind spielt mit Gegenständen und Menschen. Doch sind sie nur Mittel, das Ich zu bilden [554]). Erst der Knabe gibt sich dem Gegenständlichen hin. Er ist schon zur Beschäftigung fähig. Sie ist zwar noch nicht Arbeit, weil das subjektive Interesse überwiegt, erfüllt aber doch schon sachliche Zwecke. Fröbel sagt dazu: „War die frühere Tätigkeit nur *Nachahmung des häuslichen Leben*, so ist das jetzige Tun *Teilen* des häuslichen *Geschäftes*, Heben, Ziehen, Tragen, Graben, Spalten; an allen will sich der Knabe seine Kraft üben, wägen und messen, daß sein Körper erstarke, seine Kraft wachse, und er ein Maß derselben erhalte“ [555]). In diesem Alter muß auch die Arbeit einsetzen. „Wichtig, ganz besonders wichtig“, sagt Fröbel, „ist in diesem Alter das Bearbeiten eigner Gärten, das Bearbeiten derselben um des Erzeugnisses willen; denn der Mensch sieht da zuerst auf einem organischen, geistig gesetzmäßigen, notwendig bedingten Wege Früchte aus seinem Tun, seinem Handeln hervorgehen“ [556]). Hier ist also das Interesse vornehmlich auf den Gegenstand gerichtet. Gartenarbeit wird von Fröbel sehr gepflegt [557]). Selbst handwerkliche Tätigkeiten, wie Papier- und Papparbeiten, werden ausgeübt; doch bleibt der letzte Zweck auch hier die Menschenbildung. Er lehnt es ab, aus eng nützlichen Erwägungen schon im Kinde Handwerker zu züchten [558]). In dieser Hinsicht ist er Humanist.

Zu der Frage „Spiel und Unterricht“ nimmt Fröbel nicht besonders Stellung. Seine Anschauung über das Erziehungsziel und seine grundsätzlichen Ansichten über Spiel und Arbeit lassen jedoch vermuten, daß er beide zwar nicht vermischt, aber auch nicht beziehungslos nebeneinander stehen haben will. Spiel soll den Unterricht sowohl vorbereiten als auch begleiten. Das schließt nicht aus, daß die Unterrichtsarbeit selbst kindgemäßer, d. h. anschaulicher und interessanter gestaltet wird. Er selbst benutzt beim Lesen und Rechnen

552) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc.“ S. 23.
553) Ebenda, S. 25.
554) Ebenda, S. 29.
555) Ebenda, S. 63.
556) Ebenda, S. 68.
557) Fröbel „Kindergartenwesen etc.“ S. 404 ff.
558) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc.“ S. XXX.

bereits das Stäbchenlegen[559]) und empfiehlt das Lernen im Rhythmus[560]). Unterrichtsspiele im Sinne der Philanthropen lehnt er jedoch ab. Unterrichtsarbeit kann nicht Spiel und Spiel nicht Arbeit sein. Arbeit und Spiel, zweckvolles und zweckfreies Tun jedoch, jedes in seiner ganzen Eigenart verwandt, befruchten sich gegenseitig und schaffen den rechten Boden erfolgreicher Bildungsarbeit. Fröbel schließt mit den Worten: „So soll Arbeit, Unterricht und Spiel ein ungestücktes Lebganzes und ein wahrer Grund eines künftig ungeteilten, tatkräftigen, einsichtigen und freudigen Lebens werden“ [561]).

Fröbel hat für die Spielpädagogik außerordentlich viel geleistet. Keiner hat so wie er den sachlichen und pädagogischen Gehalt des Spiels ausgeschöpft, keiner das Spiel so weltanschaulich tief begründet, so zielbewußt pädagogisch durchdacht und ausgewertet wie er.

Seine ganzheitlich organische Auffassung von Leben und Spiel scheidet ihn von der zergliedernden Anschauungsweise der Aufklärer und führt ihn selbst über das ästhetische, mehr beschauende Harmonieideal des Humanismus hinaus. Am ehesten ist er mit Herder zu vergleichen. Diese Auffassung macht ihn auch in der Gegenwart so außerordentlich zeitgemäß. Eindruck und Ausdruck, Tun und Denken, Einheit und Mannigfaltigkeit sieht er im Spiel vereint.

Mit besonderem Nachdruck fordert er, das Kind zu betrachten und zu bewerten als selbständig schaffendes Wesen. Bei den Pietisten war das in Freiheit tätige Kind überhaupt unmöglich, bei den Philanthropen begnügt sich das kindliche Tun mit einer Scheinfreiheit und diente letzthin sehr äußerlichen Unterrichtszwecken, auch Kant und Schiller sprechen vom Kind nicht als einem tätig sich bildenden Wesen. Jean Paul deutet den erziehlichen Wert einer tätigen Auseinandersetzung mit der Welt bereits an, aber erst Fröbel macht das kindliche Tun und zwar geistiges und körperliches Selbsttun zugleich zum Mittelpunkt seiner pädagogischen Maßnahmen. Er schafft die „Pädagogik des Tuns“. Selbst Pestalozzi hat die kindliche Tätigkeit nicht in dieser Weise ausgewertet.

Jean Pauls Bemerkungen über das kindliche Tun im Spiel bleiben bei aller Feinheit und Richtigkeit im einzelnen zusammenhanglos. Er meidet überhaupt das Planmäßige und überläßt alles dem zwanglosen kindlichen Wachstum. Fröbel erkennt diese Wachstumsgesetzlichkeit des Kindes auch an. Er versucht sogar, jene Gesetze mit den geringen Mitteln damaliger Kinderpsychologie einzeln zu untersuchen, und besondere Entwicklungsstufen im kindlichen Bildungsgang herauszustellen. Er glaubt aber nicht, daß das Kind im negativen Gewährenlassen zu höchster Entfaltung kommt, sondern daß es den vorausschauenden Führer braucht. Dazu kommt noch ein Zweites. Im Gegensatz zu Jean Paul betont er neben dem Recht des Individuums die Ansprüche der gegenständlichen Welt. Der junge Mensch ist nicht allein Herr der Dinge, sondern ihnen auch verantwortlich. Das erfordert eine grundsätzliche und umfassende

[559]) Fröbel „Die Menschen-Erziehung etc.“ S. 292 ff.
[560]) Ebenda, S. 152 ff.
[561]) „Blochmann etc.“ Bd. 1, S. 9.

Auseinandersetzung zwischen Ich und Es, zwischen Subjekt und Objekt, bei der nicht nur die Entwicklungsgesetze des Individuums sondern auch die Gesetzmäßigkeiten des Gegenständlichen beachtet werden müssen. Da nach Fröbels Meinung beide Gesetzlichkeiten ja letzten Endes eins sind, ist dies nicht allzuschwer. In Verfolg dieses Gedankens stellt er der psychologischen Entwicklungslinie des Kindes eine Entwicklungslinie des Tuns gegenüber, die dem Gegenständlichen gerecht wird. Sie führt vom Spiel über die Beschäftigung zur Arbeit. Selbst Pestalozzi läßt diese geschlossene Linie vermissen. Bei dieser Auseinandersetzung ist der Erzieher Führer des suchenden Kindes und Sachwalter des Objektiven zugleich.

Fröbels Bestreben, den kindlichen Entwicklungsgang als stete schaffende Auseinandersetzung mit dem Gegenständlichen zu betrachten, bewahrt ihn auch davor, immer nur einzelne zusammenhangloſe Spielgegenstände und das Jetzthier ihrer pädagogischen Bedeutung zu studieren, wie es Jean Paul noch allzusehr tut. Fröbel sieht trotz liebevoller Gestaltung im einzelnen jedes Spiel immer auch in seiner Bedeutung als Glied der gesamten Entwicklungskette, sieht bei allem Interesse für das kindliche Wesen im spielenden Kinde immer zugleich den ganzen reifenden Menschen, den Gegenstand der Menschenerziehung.

So sind auch die Spielgaben eine zusammenhängende Stufenfolge sich steigernder, fördernder Bildungsmöglichkeiten, nicht nur Gelegenheitsreize kindlicher Tatlust. Sie sind eine Art Spielkosmos, wie Jean Paul ihn erstrebte, der das Kind zu jeder Zeit und in jeder Art zweckvoll im einzelnen und ganzen fördert.

Eine besondere Rolle spielt in Fröbels Spieltheorie das Symbolische. Ganz besonders darin bekundet sich, wie tief er das Spiel im Wesensaufbau des Menschen zu verankern sucht. Spiel ist ihm Symbol des Lebens schlechthin. Symbolhaft sind ihm die spielerischen Äußerungen des Kindes. Symbolisch sind ihm die Sielmittel vom Ball bis zum Stäbchenlegen und Papierfalten, symbolisch die Sprache, die alle Spiele begleitet. Durch den einheitlichen und systematischen Aufbau seiner Spielmittel glaubt er dem Kinde die Grundkategorien des Lebens selbst symbolisch einsichtig zu machen.

Der Gedanke, daß die Welt des Gegenständlichen und in besonderer Weise die Spielgaben, symbolhaft das Leben und seine Einheitlichkeit verkörpern und der Mensch durch Auseinandersetzung mit ihm zum Verständnis seiner eigenen Einheit kommt, ist ebenso neu wie kühn. Selbst wenn man aber diesen einheitlichen Sinn des Lebens leugnet, muß Fröbel doch rein psychologisch zugestanden werden, daß im Denken und Schaffen alle Möglichkeiten des Lebens- und damit auch alle Bildungsmöglichkeiten des Menschen beschlossen liegen. Wir dürfen insbesondere zugestehen, daß Tun und Denken gemeinsam zu gründlicheren Erkenntnissen und zu entschiedeneren sittlichen Entschlüssen führen als bloßes Reflektieren.

Nur ein Bedenken besteht. Fröbel baut die Spielgaben nach angeblich geistigen Gesetzen in mathematischer Ordnung auf. Er geht dabei vom Einfachen, dem Ball, zum Zusammengesetzten weiter.

Es bleibt zu fragen, ob das geistig, also logisch Einfache, immer auch das psychologisch Einfache ist. Ist nicht unter Umständen das Spielerlebnis eines ausgestopften Hündchens dem Kinde einfacher, weil psychologisch näher als ein Spiel mit Würfeln?

Hervorzuheben ist endlich Fröbels Verdienst um den Kinderreigen. Es ist weniger der ästhetische Charakter, durch den Fröbel sich angezogen fühlt, sondern der Ganzheitsgedanke. Kein Spiel verbindet so viele menschlichen Betätigungsformen wie der Reigen. Bewegung, Rhythmus, Melodie und Wort sind zu einem Ganzen zusammengeschlossen, Körper, Geist und Seele in harmonischer Weise beschäftigt. Die Gemeinschaft der Spielenden, das Beieinander von sachlicher und menschlicher Spielumwelt, das alles bestimmt auch Fröbel, dem Musikalischen, im weiteren Sinne überhaupt dem Ästhetischen, eine große Rolle im Spiel einzuräumen. Eine ganze Gruppe von Spielen, zu denen sicher der Reigen gehört, nennt er Spiele der Schönheit. Dennoch steht er Schillers rein ästhetischer Erziehungstheorie fern. Erziehung bleibt ihm in erster Linie ein ethisches Problem.

Über das Verhältnis von Unterricht und Spiel stellten wir fest, daß er keine Verwässerung des Unterrichts und der Arbeit durch Spielereien wünscht, aber ein enges Wechselverhältnis zwischen allen drei Gebieten herstellen möchte.

Mit Fröbel schließt die Reihe der Spielpädagogen des 18. Jahrhunderts. Er ist in der Frage des Spiels Vollender und Anfang zugleich. Mit der Vor- und Einübungstheorie hat er eine Erklärung des Spiels gegeben, die die naturwissenschaftlich und psychologisch besser unterbaute Pädagogik des 19. Jahrhunderts vollauf bestätigte; seine Gedanken über den Ganzheitscharakter der Seele und die Organizität des Lebens beschäftigen uns noch heute; die Frage nach dem Bedeutungswert des Spiels harrt noch einer gründlichen Beantwortung.

III. Ergebnisse.

Bei aller Vielgestaltigkeit in einzelnen ist in den dargestellten Spielanschauungen eine gewisse Leitlinie deutlich erkennbar. Das Problem des Spiels gewinnt allmählich an Umfang und Tiefe. Während Locke, Rousseau und selbst Pestalozzi sich noch mehr für die pädagogische Seite der Frage interessieren, wird in der späteren Zeit vorwiegend Wesen und psychologische Bedeutung des Spiels untersucht. Das Spiel selbst erobert sich Schritt um Schritt den Platz in der Erziehung, den es verdient.

Die einfachste und daher schon früh vertretene Spielerklärung ist die Erholungstheorie. Sie knüpft in erster Linie an das Körperliche an und wird besonders von der Aufklärungspädagogik, von Locke und den Philanthropen, aber auch von den Pietisten vertreten. Sie ist berechtigt in einer Zeit, in der der Körper der Kinder wenig kindgemäß behandelt, oft genug durch beschwerliche Arbeit in seiner Gesamtentwicklung gehemmt und gesundheitlich geschwächt wird.

Trotzdem ist diese Theorie einseitig und vor allem psychologisch unzureichend. Sie beachtet eigentlich nur das reifere Kind, das sich schon von ermüdender Arbeit erholen muß; sie erklärt keineswegs das Spielbedürfnis des Kleinkindes, es eigentlichen Spielkindes, das sich ja im Spiel nicht so sehr erholt, als gerade müde schafft.

Sehr bald ergänzt man daher diese Theorie des „Mangels" durch die sogenannte Überschußtheorie, die vor allem von Schiller, bis zu gewissem Grade aber auch Jean Paul vertreten wird. Das Kind spielt, weil es einen leiblichen und seelischen Kraftüberschuß besitzt, den es entladen will. Diese Entladung fragt nicht nach praktischen Zwecken. Spiel ist damit nach Schillers Ansicht ein Zeichen der Überwindung des bloß Notwendigen und des Beginns einer Kultur. Das ästhetische Spiel stellt eine besonders hohe Stufe des Spiels und damit der Kultur dar.

Im Gegensatz zu Schiller sucht Jean Paul die Überschußtheorie nicht kulturphilosophisch zu erklären, er knüpft vielmehr einfach an die biologische Tatsache an.

Die Überschußtheorie allein kann auch nicht befriedigen, sie bleibt zu allgemein. Sie sagt nichts über den Zweck dieses Überschusses, über Sinn und Bedeutung des Spiels selbst. Sogar die ergänzende Erklärung Spencers, daß Spiel Nachahmung sei, hilft nicht viel weiter. Auch sie gibt nur eine Seinserklärung, nicht zugleich eine Sinndeutung. Es mangelt die notwendige funktionale Deutung des Spiels.

Die Erklärung Schillers, daß dieser durch die Kultur freigewordene Kraftüberschuß rückläufig wiederum zur Steigerung der Kultur und Heraufführung einer ästhetischen Lebensform geeignet ist, bleibt ideale, dichterische Spekulation. Sie hat weder die Möglichkeit noch die Absicht, die besondere Frage nach Wesen und Sinn des kindlichen Spiels zu beantworten.

Langsam bereitet sich eine dritte Spielerklärung vor, die umfassender und psychologisch tiefer als die beiden ersten Theorien ist. Sie begnügt sich nicht nur mit kausalen Spielzusammenhängen, sondern sucht vorgreifend das Spiel auch in finaler Bedeutung zu erfassen. Diese Theorie von der „Vorübung späterer Lebensfunktionen" ergänzt nach Karl Groos die beiden vorigen Erklärungen sehr glücklich und gibt vor allem erschöpfende Auskunft über den biologischen Sinn des kindlichen Spiels. Groos definiert: „Die durch die Einrichtung einer Jugendzeit ins Leben gerufene Einübung unfertiger Anlagen in das Spiel" [562]).

Man könnte Ansätze für diese Theorie bei Rousseau sehen, der bereits fordert, daß kindliches Spielzeug niemals bloßer Zeitvertreib sondern vor allem *vorsorgliche Übung* kindlicher Kräfte sein soll, und der damit alte aristotelische Gedanken wieder aufgreift. Allerdings denkt Rousseau noch nicht an die funktionale Bedeutung des Spiels. Pestalozzi geht schon weiter. Er erkennt die spielerische Tätigkeit in ihrer Bedeutung als Einübung und Vorübung und sucht herauszustellen, welche leiblichen und seelischen Ge-

562) Karl Groos „Die Spiele der Menschen". Jena, 1899, S. 8.

biete jeweils ein- und vorgeübt werden, nur denkt er noch genügend an die seelische Gesamtwirkung. Jean Paul sieht den funktionalen Übungswert des Spiels und achtet vor allem auch die seelische Gesamtförderung. Friedrich Fröbel endlich baut sein ganzes Spielsystem bewußt auf dieser Theorie auf.

Außer diesen drei Erklärungen findet sich zuweilen die Wissenstriebtheorie angedeutet. Locke z. B. sieht im Spieltrieb einen Vorläufer des Wissenstriebes, auch kant nennt den Wissenstrieb als wichtigen Spielanreiz[563]). Fassen wir indes Wissen im Sinne einer funktionalen Ausrüstung des Kindes, so ist diese Theorie letzthin auch nur ein besonderer Ausschnitt der Einübungs- und Vorübungsthese.

Auch Gedanken für die soziale Theorie finden sich zeitweilig, so etwa bei Pestalozzi, Gutsmuths und Fröbel. Das mäßige Interesse am sozialerziehlichen Wert des Spiels und wohl auch die starke Einseitigkeit dieser Theorie lassen es jedoch zu grundsätzlichen Überlegungen nicht kommen.

Abgesehen von Schiller werden die verschiedenen Theorien von den einzelnen Erziehern nicht streng gesondert vertreten. Meist sind mehrere Erklärungen zugleich herangezogen. Im ganzen läßt sich jedoch ein Fortschreiten der einzelnen Deutungsversuche im obigen Sinne feststellen.

Auch die Untersuchung der einzelnen Spielmerkmale gewinnt rasch an Mannigfaltigkeit und Tiefe. Spiel ist lustvolles und eigenzweckliches Tun. Diese beiden Eigenschaften der Lust und des Eigenzweckes stehen besonders im Mittelpunkt des Interesses.

Anfangs ist das Augenmerk vorwiegend auf das Lusterlebnis gerichtet. Die Untersuchungen der psychologischen und sachlichen Ursachen dieses Erlebnisses beginnen beim Subjekt. Fast alle Pädagogen stellen als Hauptursache das Gefühl der Freiheit fest. Während aber anfänglich, etwa bei Locke, Rousseau, Flattich und auch bei einem Teil der Philanthropen, unter Freiheit mehr Zwangslosigkeit verstanden wird und das negative Gefühl der Losgelöstheit von Dingen und Umständen interessiert, betont man später in der Freiheit mehr die Möglichkeit der Selbstbestimmung und stellt das positive Gefühl, sich entscheiden zu dürfen, in den Vordergrund. Das Frei-von wird ein Frei-zu. Nicht das Moment der Ungebundenheit, sondern die Möglichkeit, freiwillig Bindungen eingehen zu können, gilt jetzt als entscheidend für das kindliche Lusterlebnis. Besonders Trapp weist auf die Tatsache einer freiwillig übernommenen Bindung beim Spiel hin.

Allmählich wendet man sich dem Objekt, dem Spiel selbst zu und sucht nach weiteren Gründen.

Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht Gutsmuths, der einen großen Teil der Spiellust aus dem Wohlgefallen an der Regelmäßigkeit und der Gesetzmäßigkeit des Spiels herleitet. Für Kant und Jean Paul ist das Erlebnis der Ordnung oder der Harmonie, wie sie sagen, bedeutsam. Schiller sieht im Wohlgefallen an der „Gestalt"

563) Vgl. R. Prantl „Kinderpsychologie". Paderborn, 1927, S. 112.

überhaupt den Ursprung ästhetischer Spiellust. Für Fröbel endlich entspringt ein gut Teil dieser Lust aus der wachsenden Erkenntnis von der Wohlgegliedertheit der Welt, der Einheitlichkeit von Geist und Stoff, von Gehalt und Form, die sich am Spielgegenstand offenbart. Während bei Gutsmuths das wohlgefällige Interesse noch mehr an der Gesetzlichkeit des Spielvorgangs haftet, die zu gewissem Grade subjektiv geschaffen wird, stellt Fröbel die Sachgesetzlichkeit der Spielgegenstände voran, die einer rein objektiven, geistigen Ordnung unterliegen. Das Lustmoment wird somit fortschreitend vergeistigt und vertieft.

Die hohe Wertschätzung des rhythmischen Moments in späterer Zeit beweist ebenfalls, daß man Lust auch aus dem Gestalteten, Geordneten herleitete. Wir dürfen annehmen, daß bei dieser Art Lusterleben eine gewisse ästhetische Befriedigung mitspricht. Vielleicht wird auch der kategoriale Zug des Menschen nach Einheit besonders zufriedengestellt.

Neben der Freiheit ist ein Lustmoment des Spiels die Tatsache, daß es den Menschen als Ganzheit in Tätigkeit setzt. Nicht allein die gleichzeitige Inanspruchnahme von Leibe und Seele und das anregende Ineinander ihrer Beziehungen wird als reizvoll empfunden sondern auch das harmonische seelische Kräftespiel von Denken, Fühlen und Wollen. Schon Pestalozzi spricht von dieser für die ganzheitliche Formung des Menschen wichtigen Bedeutung des Spiels, er kennzeichnet jedoch auch die sich daran knüpfenden Schwächen. Vor allem aber haben Schiller, Jean Paul und Fröbel darauf hingewiesen, daß im Spiel der ganze Mensch tätig ist. Die beiden letzteren schließen in diese Ganzheit des Spielerlebnisses sogar noch die sachliche und menschliche Umwelt ein. Erst in der spielerischen Auseinandersetzung des gesamten leibseelischen Menschen mit einer sinnvoll geordneten Spielwelt erscheint ihnen die völlige Ganzheit des Spielerlebnisses und damit das höchste Lusterlebnis gesichert.

Als besonderer Beweis für das Interesse am Ganzheitsgedanken kann auch hier wieder die hohe Wertschätzung des Rhythmischen genannt werden. Er schafft nicht nur sachlich Geordnetes und Gestaltetes, sondern setzte auch den Menschen leiblich und seelisch weitgehend in Tätigkeit. Der Mensch ist als Ganzes beansprucht. Jean Paul und Fröbel gehen besonders darauf ein. Fröbel zieht daraus sehr weitreichende Forderungen. Noch heute ist die Frage nach der Bedeutung des Rhythmischen für Erziehung und Unterricht von Wichtigkeit. Es sei nur an die Körperbildung, an die ästhetische Erziehung und etwa an die geistige Bewältigung von Lernstoffen erinnert. Bemerkenswert ist, daß der Gedanke der Ganzheit stärker erst in der humanistischen Spielpädagogik auftritt. die Aufklärung begnügt sich mit der Herausstellung von Teilergebnissen.

Als lustfördernd wird auch die Nachahmung genannt. Warum diese Tätigkeit, vor allem die Nachahmung von Erwachsenen, so reizvoll für das Spiel ist, wird allerdings von niemand ausreichend beantwortet. Der Gedanke, daß etwa das Kind im nachahmenden Spiel neue Lebensgebiete vorgreifend erobert, allgemein seine Erlebnisfähig-

keit steigert und sein Selbstgefühl erhöht, ist nirgends zu finden. Selbst Basedows Ausdruck vom Erfolgsgefühl trifft dieses allgemein menschliche und vor allem kindliche Streben nach Geltung und Wertsteigerung nur recht äußerlich.

Ebensowenig wird auf das Wesen der Illusion, die wir schon in anderem Zusammenhang berührten, näher eingegangen. Die eigenartige psychologische Erscheinung z. B., daß das Kind und der Mensch überhaupt die Welt in doppelter Beziehung, und zwar einmal objektiv in ihrem Wirklichkeitswert und anderseits subjektiv in ihrem Bedeutungswert erleben kann, und daß diese zweite Erlebnisweise für die Spielillusion von besonderer Wichtigkeit ist, hat, außer Schiller kaum jemand untersucht. Francke weist nur auf die Gefahr der Illusion für die Phantasie hin. Bei Fröbel findet sich noch der allgemeine Hinweis, daß die Kinder durch Spiele mit Spielgaben, also mit realen Gegebenheiten, davor bewahrt werden sollen, die Welt im übertriebenen Illusionsdrange subjektiv allzusehr umzudichten. Dabei ist die Frage, wieweit das Kind die Illusion des Spiels ohne Schaden für seine sonstige Lebensschulung erträgt, ein immer wiederkehrendes Problem besonders bei den Pietisten. Es spielte auch in der häuslichen Erziehung der damaligen Zeit eine große Rolle.

Die zweite Frage des Spielproblems, der Gedanke der Eigenzwecklichkeit beschäftigt besonders die humanistisch-romantische Pädagogik.

Das Spiel trägt seinen Sinn in sich selbst. Damit ist keineswegs gemeint, daß das Spiel des Kindes nicht auch eine pädagogische Bedeutung haben dürfte. Im Gegenteil! Die Pädagogisierung des Spiels steht ja gerade im Mittelpunkt. Die Frage ist nur, wie man das Spiel dem Rahmen der gesamten Bildungsarbeit einfügt, ohne ihm den Eigenwert zu nehmen. Man hält es für verfehlt, wie die Philanthropen die Spiele entweder ohne Rücksicht auf ihre Eigenart erzieherisch zu vergewaltigen oder gar für diese Zwecke erst künstlich zu schaffen. Vielmehr ist der natürliche pädagogische Sinngehalt aufzusuchen, der ihnen innewohnt. Damit ist erreicht, daß dem Spiel seine Eigentümlichkeit und dem Kind sein natürlicher Spielsinn erhalten bleibt. Weder im Unterricht noch in der Erziehung ist somit das Spiel bloßes Mittel zum Zweck. Diese Gedanken haben besonders Schiller, Jean Paul und Fröbel vertreten.

Eine solche Spielauffassung hindert aber nicht nur jegliche Willkür des Erziehers gegen Spiel und Kind, sie verpflichtet auch das Kind wiederum zur Achtung vor dem Eigenzweck des Spiels. Der Zweck des Spiels besteht nicht mehr allein darin, dem spielenden Subjekt Lust zu bereiten, sondern ihm in diesem Lusterlebnis zugleich auch die ihm innewohnende objektive Sinngesetzlichkeit einsichtig zu machen. Wer sich dem Spiel hingibt, muß diese Gesetze achten. Der Eigenzweck des Spiels schließt somit für das Spielsubjekt in sich nicht nur Lösung von äußerer Einseitigkeit und Notwendigkeit, sondern bei aller Fülle und Lebendigkeit doch auch Bindung an eine neue, objektive Gesetzlichkeit.

Hierauf hat vor allem Fröbel hingewiesen. Er erkennt zugleich, daß in dieser Achtung des Gegenständlichen und seiner Gesetzlichkeit nicht nur der Eigenwert des Spiels gewahrt bleibt, sondern daß durch diese Zucht der Sache auch ein natürlicher Weg vom Spiel zur Arbeit gefunden ist, an dessen Anfang die Lust freien Spieltuns und an dessen Ende die Freude sachgerechter Arbeit steht. Es ist Fröbels Verdienst, daß damit das kindliche Spiel sowohl vor einseitig pädagogischen Zwange als auch vor einem pädagogisch sinnlosen l'art pour l'art-Standpunkt bewahrt bleibt.

Spiel ist immer auch ein wichtiger sozialer Erziehungsfaktor. Wir sagten jedoch bereits, daß sich das 18. Jahrhundert, das Jahrhundert des Individualismus, noch sehr wenig damit befaßt.

Locke und Rousseau schätzten Gemeinschaftserziehung und -spiel überhaupt nicht. Basedow will die Spielgesellschaft zu einer Art Spielstaat mit Spielgesetzen und Ordnungsorganen aufbauen. Entscheidend für die soziale Auswertung des Spiels sind ihm aber doch weniger die allgemein kindlichen Bildungserfordernisse als vielmehr Organisationsfragen und Rücksichten auf das spätere praktische Leben. Erst Pestalozzi bewertet die Spielgemeinschaft in ihrer Bedeutung für die kindliche Erziehung vom Standpunkt einer allgemeinen und ganzheitlichen Bildung. Er betont jedoch noch allzusehr die Förderung des Einzelwesens, die Gesellschaft selbst ist auch ihm nur Mittel zum Zweck. In diesem Sinne verlangt er Ergänzung der Einzelerziehung durch die Gemeinschaftserziehung im Kameradenkreis. Bemerkenswert sind seine Hinweise, daß in der Spielgemeinschaft nicht die Liebe, sondern die Achtung, nicht Blutsbande sondern Leistungen entscheidend sind, daß also das Kind nicht Schützling sondern Gefährte ist, ein Umstand, der das Kind viel mehr als in der Familie zur Anspannung und Steigerung seiner seelischen und körperlichen Kräfte zwingt. Damit sieht Pestalozzi die letzten Notwendigkeiten kindlicher Selbstgestaltung herausgefordert.

Gutsmuths geht besonders auf die Gefahren mangelnder Gemeinschaftserziehung ein. Er zeigt, daß dadurch eine ganze Reihe sozialerziehlicher Seelenkräfte verkümmern. Pestalozzis pädagogischen Beweis für die Notwendigkeit der Gemeinschaftsspiele vervollständigt er durch den psychologischen Hinweis, daß das allgemein menschliche Mitteilungsbedürfnis und der kindliche Zug zur Freude Gemeinschaftsspiele ebenfalls verlangen.

Jean Paul ist in dieser Frage Humanist und Aufklärer zugleich. Als Aufklärer sieht auch er in den Spielregeln den ersten kindlichen Gesellschaftsvertrag, und im Gemeinschaftsspiel eine Vorschule des späteren Gemeinschaftslebens. Vom humanistischen Standpunkt lehnt er bloßen Umgang mit Erwachsenen ab, weil sie für die Kinder „körperliche Titanen" sind und die allseitige, harmonische Gestaltung des Preismenschen im Kinde hindern. Seinem humanistischen Ganzheitsideale entspringt wohl auch die Forderung, die Spielgemeinschaft sorgfältig auszuwählen und durch Gespielen der verschiedensten Stände und Lebensalter zu bereichern und zu beleben. Auch hier interessiert aber in erster Linie der Einzelmensch.

Fröbel betont zum ersten Male den Wert der Gemeinschaft an sich in dem Gedanken der Werkgemeinschaft. Zwar sind auch ihm Gemeinschaftserziehung und Gemeinschaftsspiel der ganzheitlichen Bildung des Einzelwesens halber wichtig, neu und bedeutungsvoll ist aber der Hinweis, daß manches Werk über das Individuum hinausgreift und die Gemeinschaft fordert. Diese Gemeinschaft kann den Sinn nur in sich selbst tragen, weil das Werk dem Individuum erst mittelbar dient. Damit ist der erste Schritt getan, die rein individualistische Betrachtung des Gemeinschaftsspiels zu überwinden. Den Gegenwart wird dieser Frage noch besonders nachzugehen haben.

Noch einen anderen Gedanken stellt Fröbel klar heraus, den Jean Paul erst andeutet. Er will nicht eine Art Spiel„gesellschaft" aus organisatorischer Notwendigkeit und verstandesmäßiger Einsicht sondern eine Spiel„gemeinschaft", die die Menschen vor allem gefühlsmäßig, im Gemüt zusammenschließt.

Entsprechend dem Anschauungswandel über die soziale Bedeutung des Spiels wird der Erzieher allmählich vom außenstehenden Spielaufseher zum pädagogischen Organisator und zuletzt zum Spielgefährten der Kinder.

Allgemein läßt sich in der Spielpädagogik des 18. Jahrhunderts beobachten, daß die theoretischen Erörterungen noch recht zusammenhanglos sind. Es fehlen noch allzusehr die sachlichen und psychologischen Grunderkenntnisse für diese eigenartige Erscheinung des kindlichen Lebens. Eigentlich kinderpsychologische Betrachtungen finden sich bei den obigen Pädagogen kaum. Erst bei Jean Paul und Fröbel zeigen sich Ansätze dazu. Untersuchungen über das kindliche Trieblebben, die allein imstande sind, das Spiel des Kindes ausreichend zu deuten, sind dementsprechend erst recht dürftig. Um so erstaunlicher ist das Ergebnis. Pädagogisches Feingefühl und außerordentliche Liebe zum Kinde haben die suchenden Erzieher des 18. Jahrhunderts bereits zu Erkenntnissen geführt, die erst die wissenschaftliche Kleinarbeit des 19. Jahrhunderts exakt zu beweisen vermochte.

Völlig zu erklären ist dieser Siegeszug des Spiels aber nur aus der gesamten geistigen Grundhaltung dieses Zeitalters.

Spiel ist lustvolles Tun. Das 18. Jahrhundert vollzieht einen deutlichen Wandel von der pessimistischen zur optimistischen Weltanschauung, von der Askese zur Weltbejahung, und setzt damit dem Begriff der Unlust den der Lust entgegen. Spiel will Freiheit. Das 18. Jahrhundert darf als Erbe der Renaissance ganz besonders als Zeitalter der Freiheit angesehen werden. Das zeigt sich pädagogisch in der Abkehr von einem transzendenten Erziehungsideal und der Heraufführung des immanenten Bildungsgedankens. Der Mensch darf seiner individuellen Bestimmung leben. Das Spiel will endlich Totalität. Dieser Idee vermag das Ideal einer humanistischen Bildung zur Persönlichkeit, zur Vieleinheit, wie kein zweites zu dienen.

Je humanistischer die gesamte Lebensauffassung und damit die Erziehung wird, je mehr Voraussetzungen einer fruchtbaren Spielpädagogik sich also ergeben, um so erfolgreicher setzt sich das Spiel in der Erziehung durch. Von einer rationalistisch praktischen Spielauffassung geht die Entwicklung über eine rational-ästhetische zu einer irrational-ethischen Auffassung des Spiels.

Der folgende Abschnitt wird noch zu zeigen versuchen, wie sich die einzelnen Auffassungen in der Erziehungspraxis auswirkten.

D. Die praktischen Auswirkungen.

I. Die häusliche Erziehung.

Die gesteigerte Wertschätzung des Spiels macht sich sehr bald in der praktischen Erziehung bemerkbar. Schon in der häuslichen Erziehung um die Jahrhundertwende deutet sich dieser Wandel an. Das Spiel wird sowohl nach der körperlichen als auch nach der geistigen Seite mehr gepflegt, das Bewußtsein der pädagogischen Bedeutung des Spiels ist erwacht. Dies ist vor allem ein Verdienst der hier besprochenen Pädagogen. Die moralisch pädagogische Tagesliteratur, besonders die moralischen Wochenschriften, beschränkt sich darauf, ihre Gedanken zu wiederholen.

Beim Adel erhält das leibliche Spiel eine tiefere pädagogische Begründung und gewinnt an Kindlichkeit und Freiheit. Mehr noch als bisher fordert man Bewegung im Freien und Abhärtung. Oft nehmen diese Maßnahmen den leidenschaftlichen, ja überspannten Charakter der Rousseauschen und philanthropischen Gedanken an.

Ein Wandel zu Ungezwungenheit und Derbheit ist unverkennbar. Ludwig von Pastor z. B. führt in seinem Buch „Leben des Freiherrn Max von Gagern“ [564]) „körperliches Abhärten und derbes Aufwachsen“ als besonderes Kennzeichen der damaligen Erziehung an. An Gutsmuths u. a. erinnert die spartanische Erziehung Leopold von Hoverbecks, der bis zum zehnten Jahre in eine wollene Decke gehüllt auf dem Fußboden schlief, morgens einen Eimer kaltes Wasser über den Kopf erhielt und selbst in Schnee und Eis ohne Schuh und Strümpfe ging [565]). Otto Pfülf berichtet von Bischof von Ketelers Mutter, daß sie ihren Kindern nicht gestattete, des Nachts die Händchen unter der Bettdecke zu wärmen [566]). In der Leibespflege werden die sonst üblichen ritterlichen Spiele durch pädagogisch ausgewählte Gymnastik und sogar durch eigentliches Turnen erweitert; zunächst noch etwas „sehr Ungewöhnliches und Unbegriffenes“ [567]).

---

[564]) Ludwig von Pastor „Leben des Freiherrn Max von Gagern 1810 bis 1889“. München, 1912, S. 12.

[565]) Ludolf Parisius „Leopold von Hoverbeck“. Berlin, 1897, Bd. 1, S. 35/36.

[566]) Otto Pfülf „Bischof von Ketteler“ 1811—77. Mainz, 1899, S. 8. Ähnlich berichten: Ernst II. Herzog von Sachsen Coburg Gotha „Aus meinem Leben und aus meiner Zeit“. Berlin, 1887, S. 19. Ludwig von Hirschfeld „Friedrich Franz II. Großherzog von Mecklenburg-Schwerin und seine Vorgänger“. Leipzig, 1891, Bd. 1, S. 72. Vgl. „Gräfin Elise von Bernstorff geb. Gräfin von Dernat“. Ein Bild aus der Zeit von 1789 bis 1835 aus ihren Aufzeichnungen. Berlin, 1896, Bd. 1, S. 9.

[567]) Vgl. hierzu: Fr. W. Ebeling „Friedr. Ferd. Graf von Beust“. Leipzig, 1870, Bd. 1, S. 15. Alfred von Lindheim „Erzherzog Karl Ludwig“. 1853 bis 1896. Wien, 1897, S. 10. Reinh. von Dalwigk „Erinnerungsblätter an Freiherrn von Dalwigk zu Lichtenfels“. Mainz, 1881, S. 17.

Am deutlichsten zeigt sich der Wandel in der Einstellung zu den freien Bewegungsspielen. Man gewährte den Kindern weitgehende Freiheit. Die Dichterin Amalie von Helwig erzählt aus ihrer Kindheit: „Auf der grünen Schloßterasse lag ich, oder den Rasenabhang hinunterkugelnd und heraufkrabbelnd, scheinbar mir selbst überlassen, nur von des Vaters Augen aus der Ferne beobachtet. Des Winters im tiefen Schnee suchte ich durch Springen des Vaters Fußtapfen zu treffen, an seiner Seite erspähte ich die ersten Erdbeeren und scherzend, nach dem Gewitter, trank ich die Tropfen aus den Kelchen der Blumen“ [568]). In pädagogischer Umsicht ließ der Vater Erwachsene zweckmäßig mit ihr spielen und sorgte selbst für Fortschritte in körperlicher Geschicklichkeit. Ihr Biograph berichtet darüber: „Die wonnigste Erinnerung war dem kleinen Wildfang das Spiel, das der alte Kammerdiener Enderle und ein junger vom Vater mitgebrachter Inder mit der zweijährigen Kleinen trieb, sie nach dem Mittagsmahl in das Tischtuch zu wickeln und zu schwenken. Später auf den Tisch postiert, sprang sie in kühn gewagtem Satz dem Vater in die Arme; durch leichte Turnübungen förderte der Vater diese Geschicklichkeit“ [569]). Von ähnlichen Freiheiten berichtet Annette von Droste-Hülshoff [570]). Graf Roon rodelte „blau vor Kälte“ mit dem Handschlitten „von den Dünen seiner Heimat auf die Eisfläche der gefrorenen See“ [571]). Schlittschuhlaufen war auch Otto von Corvins größtes Vergnügen [572]). Gerade dagegen hatten die alten Schulordnungen gewettert.

Die übrigen freien Tummelspiele fehlten nicht. So erzählt Otto von Corvin: „Im Heu wurden ganze Gänge und Grotten gegraben. Von Balken zu Balken zu springen, war ein Hauptvergnügen“ [573]). Karl von Raumer berichtet, daß er und seine Geschwister ihre „Muße vergnügt zu Spielen mit Kindern des Ortes und zum Herumtreiben im Freien benutzten, das Wetter mochte noch so wüst sein“ [574]). Ähnlich schreibt Ferd. Graf Eckbrecht von Dürckheim [575]). Mädchen machten keine Ausnahme. Hedwig von Bismarck sprang mit ihren Basen ebenso kühn über Zäune und Gräben, wie ihre Brüder [576]). Die Schwester des Prinzen Adalbert von Preußen spielte mit ihren Brüdern sogar Soldat [577]).

---

[568]) Henriette von Bissing „Das Leben der Dichterin Amalie von Helwig geb. Freiin von Imhoff“. Berlin, 1889, S. 7.

[569]) Ebenda, S. 7.

[570]) Konstantin Holl „Die Jugend großer Frauen“. Freiburg i. Br., 1912, S. 192.

[571]) „Denkwürdigkeiten aus dem Leben des Generalfeldmarschalls und Kriegsministers Grafen von Roon.“ Breslau, 1887, S. 6.

[572]) Otto von Corvin. „Erinnerungen aus meinem Leben.“ Leipzig, 1880, Bd. 1, S. 34/36.

[573]) Ebenda, S. 34/35.

[574]) „Karl von Raumers Leben von ihm selbst erzählt.“ Stuttgart, 1866, S. 3.

[575]) Ferd. Graf Eckbrecht v. Dürckheim „Erinnerungen aus Alter und neuer Zeit“. Stuttgart, 1887, Bd. 1, S. 38 u. 60.

[576]) Hedwig von Bismarck „Erinnerungen aus dem Leben einer 95jährigen“. Halle, 1910, S. 47.

[577]) Ferd. Bender „Elis. Prinzessin C. v. Hessen“. Darmstadt, 1886, Bd. 1, S. 8.

Selbst der Hochadel verschloß sich nicht der neuen Zeit. So fröhlich und frei, wie sie selbst gespielt hatte[578]), ließ die Königin Luise auch ihre Kinder spielen[579]). Paul Bailleu schreibt darüber: „Es war eine fröhliche Schar, von deren Kindertagen Rousseaus Erziehungspredigten und Luisens Lebenserinnerungen allen Zwang nahmen“[580]). In anderen Herrscherhäusern war es ebenso[581]).

Bemerkenswert ist, daß die Eltern sich aus pädagogischem Interesse viel mehr ihren Kindern und ihren Spielen widmeten[582]), und daß man jetzt das Spiel mit Kameraden gern gestattete. Es hat allerdings den Anschein, als ob dabei nicht immer sozialpädagogische Gesichtspunkte maßgebend waren, sondern die Absicht, das Kind frei und kindgemäß leben zu lassen.

Sah man im allgemeinen noch auf standesgemäße Auswahl[583]), so erlaubte man doch auch Spiele mit Kindern aus bürgerlichen und bäuerlichen Kreisen[584]). Besonders großzügig war man in Württemberg. Justinus Kerner durfte sogar mit den Prinzen im Garten des Schlosses Pferd und Kutscher spielen[585]).

Auch das Spiel im Raume wird kindlicher und zwangloser. Aus dem standesgemäßen Unterhaltungsspiel entwickelt sich das freie kindliche Spiel. Vor allem werden die Spielzeuge kindgemäßer.

Puppen, geschnitzte Pferde, Bleisoldaten, kindliche Kartenspiele sind von nun an das ständige Spielzeug auch in Adelskreisen[586]). Beliebt sind daneben lustige Unterhaltungsspiele, wie „Mehlschneiden“, „König Verdruß“ oder „Vater, leih mir die Schere“[587]). Denkspiele, wie Sprichwörterspiele und Scharaden, werden nach wie vor gepflegt[588]). Neu ist das Spiel mit der Laterne magica[589]).

578) F. Adami „Luise Königin von Preußen“. Berlin, 1851, S. 4.

579) Paul Bailleu „Königin Luise“. Berlin, 1906, S. 24.

580) Ebenda, S. 124.

581) W. Baur „Prinz Wilhelm von Preußen“. Hamburg, 1889, S. 211. Ebenso: V. Batsch „Admiral Prinz Adalbert v. Preußen“. Berlin, 1890, S. 39/40. Ferd. Bender, a. a. O. S. 17, Bd. 1. A. Fr. Berger „Felix Fürst zu Schwarzenberg“. Leipzig, 1853, S. 14. Alfred von Lindheim, a. a. O. S. 20/21. Ludwig Hirschfeld, a. a. O. S. 73. K. Th. von Heigel „König Ludwig II. von Bayern“. Stuttgart, 1893, S. 67.

582) Vgl. „Gabriele von Bülow, Tochter des Wilh. v. Humboldts“. Ein Lebensbild aus Familienpapieren Wilh. v. Humboldts und seiner Kinder. Berlin, 1893, S. 64. Karl von Dencker „Generalfeldmarschall Erzh. Albr. v. Österreich“. Wien, 1897, S. 8.

583) Vgl. Ferd. Bender, a. a. O. S. 17, Bd. 1. Ludwig v. Hirschfeld, a. a. O. S. 73, Bd. 1.

584) Alfred von Lindheim, a. a. O. S. 20/21. Ad. Fr. Berger, a. a. O. S. 164 und 167.

585) Justinus Kerner „Das Bilderbuch aus meiner Knabenzeit“. Stuttgart, 1886, S. 113.

586) Vgl. hierzu: Elisabeth zu Putlitz „Gustav zu Putlitz“. Berlin, 1894, S. 5. Gräfin Elise v. Bernstorff etc., a. a. O. S. 3. Ferd. von Brakel „Mein Leben“. Köln, 1905, S. 36. Franz Freiherr von Andlaw „Mein Tagebuch“. Frankfurt a. M., 1862. Herm. v. Boyen „Denkw. u. Erinn. 1771—1813“. Stuttgart, 1899, Bd. 1, S. 3. Hedwig von Bismarck, a. a. O. S. 31.

587) Alfred von Lindheim, a. a. O. S. 21.

588) „Denkwürdigkeiten des Fürsten Chlodwig zu Hohenlohe-Schillingfürst.“ Herausgegeben v. Fr. Curtius, Stuttgart, 1906, Bd. 1, S. 3. Paul Hassel „Aus dem Leben d. Kön. A. v. Sachsen“. Berlin, 1898, Bd. 1, S. 48.

589) „Gräfin Elise v. Bernstorff etc.“ a. a. O. S. 3.

Rücksicht auf das Eigenrecht des Kindes bei Auswahl und Gestaltung seiner Spiele, Verständnis für kindgemäßes Spielzeug, vor allem aber die verschiedensten Versuche, das bloße Tummelspiel kindgemäß und pädagogisch einwandfrei bereits zur Leibesbildung auszubauen, sind Zeichen eines erfreulichen Wandels in der Beurteilung des Spiels beim Adel.

Noch deutlicher zeigt sich die Umstellung in der Hauserziehung des Bürgertums. Das freie Bewegungsspiel läßt man jetzt bewußt zu. Gustav Nieritz, ein Gastwirtssohn, erzählt von ausgelassenen Spielen mit Kameraden im Garten seines väterlichen Anwesens. Sie hörten selbst im Winter nicht auf. Schlittenfahren, Schneeballwerfen, Schneemänner errichten und Zusammenrollen des tauenden Schnees waren sein Hauptvergnügen [590]). Kerner berichtet ähnlich von Spielen bis in die späte Nacht hinein [591]). Dasselbe bezeugen eine ganze Reihe anderer Biographien [592]). Wie beim Adel ist die Freiheit jetzt fast allzu reichlich. Man will keine Zierpüppchen mehr, „Krafterziehung" [593]) ist die Losung; der Einfluß Rousseaus, der Philanthropen und später Jahns ist unverkennbar. Entartungen waren nicht selten. Sie blieben aber bei der patriarchalischen Zucht der Eltern unbedenklich, ganz abgesehen davon, daß Gymnastik und Turnen auch wieder disziplinierten.

Die pädagogischen Vorteile einer solchen Körpererziehung waren sehr groß. Der Körper wurde wirklich abgehärtet und gestählt. Zahlreiche Zeugnisse belegen das [594]). Der Natursinn wurde stark gefördert. Stundenlang streiften die Kinder mit ihren Spielgefährten durch Feld und Wiese. Karl Vogt ist in seinen Ferien auf dem Lande besonders gern in der Natur [595]). Auch K. E. Hasse erführ bei dem Verkehr in Dorf und Feld mit Tier- und Pflanzenleben einen „wohltätigen Einfluß nicht nur in Bezug auf die körperliche Entwicklung, sondern auch durch eine gesunde Erweiterung des Gesichtskreises . . ." [596]). Selbst wo die Eltern das ungezwungene Spiel nicht gestatten, sorgen sie doch dafür, daß die Kinder in ihrer Gesellschaft oder unter irgendwelcher Aufsicht Fußmärsche und Streifzüge durch die Natur unter-

---

[590]) Ferd. Feldigl „Sonnenblicke ins Jugendland". Freiburg i. Br., 1912, S. 201.

[591]) Justinus Kerner, a. a. O. S. 294.

[592]) Vgl. z. B. A. Köllicker „Erinnerungen aus meinem Leben". Leipzig, 1899, S. 1. Anselm Feuerbach „Ein Vermächtnis". Wien, 1885, S. 10. Ernst Wichert „Richter und Dichter". Berlin, 1899, S. 20/21 und 27. L. Rellstab „Aus meinem Leben". Berlin, 1861, S. 151/152, Bd. 1. E. Meyer „Karl Mauch". Lebensbild eines Afrikareisenden. Stuttgart, 1895, S. 14. Carl Vogt „Aus meinem Leben". Stuttgart, 1896, S. 64 u. 91. A. Kemmel „Ludwig Eichrodt". Ein Dichterleben. Lahr, 1895, S. 9/11.

[593]) Louis Schneider „Aus meinem Leben". Berlin, 1879, S. 41. Ferd. Herbst „Aus dem Leben eines Priesters". Augsburg, 1842, S. 7.

[594]) O. v. Wächter „Leben eines deutschen Juristen Georg v. Wächter". Leipzig, 1881, S. 5. A. Feuerbach, a. a. O. S. 11. E. Wichert, a. a. O. S. 14. K. E. Hasse „Erinnerungen aus meinem Leben". Braunschweig, 1893, S. 3.

[595]) Carl Vogt, a. a. O. S. 83.

[596]) K. E. Hasse, a. a. O. S. 3.

nehmen [597]). Die ehemals sittsamen Spaziergänge werden ausgedehnte Wanderungen mit wirklicher Freiheit für die Kinder.

Bezeichnend für den Umschwung ist die stärkere Abstellung selbst der Bewegungsspiele auf das Gefühlsmäßige und Phantastische. Ritter-, Räuber-, Indianer- und Abenteurerspiele treffen wir besonders häufig; hier wirkt sich die zeitgenössische Kinder- und Theaterliteratur mit ihrer leider manchmal bedenklichen Romantik aus [598]).

Mädchen hatten die gleiche Freiheit wie Knaben, wenn ihre Spielzeit nicht durch Hausarbeit beschränkt war. Toni Adamsberger, die Braut Körners, schreibt von sich: „Jeder tolle Streich wurde, und zwar je kecker und kühner er war, um so eifriger belobt und jede Weichlichkeit, jede Verzagtheit wurde mir immer mehr verhaßt" [599]). Von viel Spielfreiheiten berichten auch Josefine Lang, Tony Schumacher, Marie Nathusius, Karoline Bauer und Luise Hensel [600]). Nur bei den Kindern der ärmeren Bürgerkreise war die Spielfreiheit aus wirtschaftlichen Gründen noch immer sehr gering [601]).

Man suchte auch schon die Spiele mehr planmäßig pädagogisch zu beeinflussen. Der Dichter Fritz Reuter erzählt von seinem Onkel, daß er ihm und seinen Geschwistern in kindertümlicher Weise Turnunterricht gab. Er schreibt: „Reck und Barren waren freilich meinem Onkel ganz unbekannt, dafür hatte er aber eine Leiter, die vor dem Kuhstall stand und auf den Heuboden führte. Diese Leiter hat er sich zu unseren gymnastischen Evolutionen ausersehen, wir mußten auf derselben auf der rechten und auf der verkehrten Seite hinaufsteigen, wir mußten rückwärts und vorwärts durch die Sprossen hinauf ‚handeln', und alles ging so vorzüglich, daß der Onkel in der Überfülle seiner Freude über den vorzüglichen Erfolg seine ‚Tante' rief, damit sie sich an dem Jugendspiele ergötze. ‚Tante' schüttelte aber den Kopf und sagte: ‚Unkel, dat sünd brotlose Künst!'" [602]). Wilhelm von Kügelgen erzählt: „Unsere Spaziergänge mit Senff (seinem Hauslehrer) waren wegloſe Entdeckungsreisen durch die Wälder, welche den Ortssinn übten; wir badeten, kletterten, liefen Schlittschuh und Stelzen" [603]).

---

[597]) Vgl. A. Meißner „Geschichte meines Lebens". Wien, 1884, S. 15. C. Meetenius „Alexander Brauns Leben". Berlin, 1882, S. 42. A. Kemmel, a. a. O. S. 8. Fr. Pecht „Aus meiner Zeit". München, 1894, S. 50.

[598]) Vgl. A. Ebrard „Lebensführung. In jungen Jahren". Gütersloh, 1888, S. 126. Tony Schumacher „Was ich als Kind erlebte". Leipzig, 1901, S. 270/271.

[599]) Alfred Ritter von Arneth „Aus meinem Leben". Stuttgart, 1893, Bd. 1, S. 25.

[600]) H. A. Köstlin „Josefine Lang" in Sammlung: Musikalische Vorträge. Herausg. v. Paul Graf Waldersee. (III 26, 27.) Leipzig, 1881, S. 54. Tony Schumacher, a. a. O. S. 181. „Lebensbilder der heimg. Marie Nathusius geb. Scheele." Halle, 1867, S. 30. „Verschollene Herzensgeschichten. Nachgelassene Memoiren v. Karoline Bauer". Bearbeitet v. K. Weillner. Berlin, 1880, Bd. 1, S. 8. Franz Binder „Luise Hensel". Ein Lebensbild. Freiburg i. Br., 1885, S. 5/6.

[601]) Heinr. König „Auch eine Jugend". Leipzig, 1852, S. 60 u. 72.

[602]) Ferd. Feldigl, a. a. O. S. 304.

[603]) W. v. Kügelgen „Jugenderinnerungen eines alten Mannes". Berlin, S. 80.

Gustav Stenzels Vater gab seinen Kindern „viel Freiheit für ihre Erholung", und war auch sonst „unablässig darauf bedacht, Gelegenheit zur Übung und Abhärtung des Körpers zu geben" [604]). Er erteilt seinen Kindern selbst Unterricht im Turnen, Schwimmen, Fechten und Tanzen.

Man sieht auch das freie Spiel in der Gemeinschaft gern. Ludwig Meinhardus wird von seinem Vater geradezu gezwungen, mit gleichaltrigen Knaben Soldat zu spielen [605]). Das Gleiche erzählt Josefine Lang [606]). Otto Roquettes Vater bedauert sehr, daß sein kränkelnder Sohn von Spielen der übrigen Kinder ausgeschlossen bleibt [607]).

Nur der Tanz wird kaum unter dem Gesichtspunkt leiblicher Gesamtbildung betrieben, wie ihn Pestalozzi, Jean Paul und Gutsmuths anstrebten. Die Klagen verstummen nicht, daß er noch immer äußerlichen Zwecken diene und alle erotischen Bedenklichkeiten der früheren Zeit an sich trage.

Bei aller Liebe und Nachsicht war man nicht rührselig. Hier wirkt die andere Seite der Naturpädagogik, die Abhärtung und Sachlichkeit verlangte. Man ließ es sich nur selten anmerken, daß man seine Kinder gern hatte [608]). Die Arbeit kam nicht zu kurz, nur war man eher geneigt, das pädagogische Interesse voranzustellen.

Die Spiele geistigen Inhalts gewinnen gleichfalls an Raum. Zu den reinen Unterhaltungs- und Belehrungsspielen treten dabei in stärkerem Maße Spiele, die das Gefühl und die Phantasie anregen. Das darstellende Spiel ist als besonders bildend beliebt [609]).

Entscheidend sind nicht mehr Unterhaltung, Belehrung und Übung im äußeren Benehmen; man kehrt jetzt bewußt das hervor, was das Kind fesselt; das Phantastische, die Freude am Nachahmen und Darstellen. Die Erlebnismöglichkeiten des Spiels, der Reiz der Sichdarstellung und seine Bedeutung für die ganzheitliche Bildung des Kindes stehen voran. In der Darstellung gibt man dem Kinde sehr viel Freiheit, um die Erfindungskraft anzuregen.

Besonders beliebt war das Puppentheater [610]), nicht allein, weil es sehr kindertümlich ist, sondern eben weil es der Phantasie des Spielers und Hörers große Freiheiten gestattet.

[604]) G. W. Stenzel „G. A. H. Stenzels Leben". Gotha, 1897, S. 14 und 19.
[605]) L. Meinhardus „Ein Jugendleben". Gotha, 1874, Bd. 1, S. 28, 50 und 51.
[606]) H. A. Köstlin „Josefine Lang etc." S. 54.
[607]) Otto Roquette „Siebzig Jahre". Darmstadt, 1894, S. 35.
[608]) Ferd. Herbst „Aus dem Leben eines Priesters". Augsburg, 1842, S. 7.
[609]) E. Hitzig „Aus Hoffmanns Leben u. Nachl.". Berlin, 1823, S. 123. Fr. Bruch „Kindh. u. Jugenderinner.". Straßburg, 1889, S. 24. C. G. Carus „Erinn. u. Denkw.". Leipzig, 1865, S. 16. H. Anschütz „Erin. aus dessen Leben". Leipzig, 1866, S. 21.
[610]) Vgl. Jul. Wiggers „Aus meinem Leben". Leipzig, 1905, S. 5. K. C. v. Leonhard „Aus unserer Zeit in meinem Leben". Stuttgart, 1854/56, S. 7. L. Schneider, a. a. O. S. 42. Ernst Förster „Aus der Jugendzeit". Berlin, 1887, S. 32. L. Meinhardus, a. a. O. S. 40. O. Roquette, a. a. O. S. 58. A. Wilbrandt „Aus der Werdezeit". Erinnerungen. Stuttgart, 1907, S. 18. R. Bosse „Aus der Jugendzeit". Leipzig, 1904, S. 66.

Angeregt wurden diese Spiele durch reichliche, leider oft verfrühte Theaterbesuche und ausgedehnte, aber nicht immer pädagogogisch ausgewählte Lektüre. Vor allem die vielen sentimentalen Ritter- und Räuberspiele damaliger Zeit haben die Phantasie nicht immer günstig beeinflußt. Julius Fröbel kennzeichnet die daraus entstehenden Gefahren mit folgenden Worten: „Das unerfahrene Gemüt und die ungewappnete, undisziplinierte Phantasie dem Einflusse eines glänzenden Scheines hinzugeben, welcher die Wirklichkeit verdunkelt, ihre Pflichten lästig und ihre Anforderungen unerträglich macht, ist gefährlich, und es gehört ein stark realistisches Gegengewicht dazu, der Gefahr zu begegnen“ [611]). Ganz so bedenklich dürfte der Einfluß dieser Spiele allerdings nicht gewesen sein. Der größte Teil der Bürgerkinder fand in der häuslichen Pflichtarbeit und in der natürlichen Rauheit der übrigen Spiele sicher das nötige realistische Gegengewicht. Allgemein bedeutete das Phantastische und Gefühlsmäßige besonders der Märchen gerade eine Bereicherung der bisher oft lehrhaften und unkindlichen Spiele.

Auch auf den Unterricht blieben die neuen Spielgedanken nicht ohne Wirkung. Zweifellos philanthropische Einflüsse finden wir in dem häuslichen Unterricht, den Kügelgen genoß. Er erzählt von seinem Hauslehrer: „Wo wir der Anschauung bedurften, bediente sich Senff sehr zweckmäßiger, von ihm selbst erfundener Rechenklötze, welche zu verschiedenen Größen abgeteilt, die nötigen Beweise lieferten. Auch spielten und bauten wir in Freistunden mit solchen Rechensteinen, so daß die arithmetischen Proportionen sich uns auf alle Fälle einprägten. — Endlich machten wir auch Papparbeiten und verfertigten überhaupt alle unsere Spielsachen nach Anleitung des Lehrers, der sehr richtig urteilte, daß eben dieses Anfertigen das beste bei der Sache sei“ [612]). G. F. Schumacher lernte mit Würfeln, die mit Buchstaben beklebt waren, lesen [613]).

Im ganzen zeigt sich so auch im Bürgertum wachsendes Verständnis für kindliche Eigenart und kindliches Spiel.

In bäuerlichen Kreisen macht sich die neue Einstellung zum Spiel am wenigsten bemerkbar. Einmal ist das Bauerntum an sich langsamer in der Übernahme geistiger Einflüsse, zum anderen war den Landkindern schon immer reichlich Gelegenheit zum freien Bewegungsspiel gegeben worden, ganz abgesehen davon, daß dem lebenspraktischen, arbeitsharten Sinne des Bauern wohl auch das Verständnis für eine allseitige kindliche Bildung und für eine pädagogische Betrachtung

---

611) Julius Fröbel „Mein Lebenslauf“. Stuttgart, 1890, S. 16.

612) W. v. Kügelgen, a. a. O. S. 73, 76 ff.

613) G. F. Schumacher „Genrebilder aus dem Leben eines Siebenzigjährigen Schulmannes ernsten und humoristischen Inhalts oder Beiträge zur Geschichte der Sitten und des Geistes dieser Zeit“. Schleswig, 1841, S. 11.

614) Claus Harms „Lebensbeschreibung“ verfasset von ihm selber. Kiel 1851, S. 9. L. Passarge „Ein ostpreußisches Jugendleben“. Leipzig, 1903, S. 75. F. A. Löwe „Denkw. aus dem Leben d. J. W. Rautenberg, Pastor zu St. Georg in Hamburg“. Hamburg, 1866, S. 13. Jakob von Falke „Lebenserinnerungen“. Leipzig, 1897, S. 18/19. Fr. Paulsen „Aus meinem Leben“. Jena, 1910, S. 75.

des Spiels fehlt. Schon seine stark religiöse Weltanschauung unterband noch lange eine leichtere, humanistischere Auffassung des Lebens.

Ganz vermag man sich freilich dem Zug der Zeit nicht zu entziehen. Vor allem in der körperlichen Erziehung, bei den Bewegungsspielen, machen sich allmählich turnerische und gymnastische Gesichtspunkte bemerkbar, wenn bewußte pädagogische Zielsetzungen auch nicht angenommen werden dürfen[614]).

Auch jetzt wuchs das Spiel der Kinder noch zwanglos aus der Arbeit des Dorfjungen heraus und schuf so mühelos jenes gesunde Verhältnis von Arbeitszwang und Spielfreiheit, zu dem die Stadt nur unter großen Schwierigkeiten kam[615]). Diese Verbindung von Spiel und Arbeit sichert weiterhin dem Dorfkind eine natürliche und und hinreichend mannigfaltige Erziehung.

Nur bezüglich des Spielzeuges durchbricht man im Anfang des 19. Jahrhunderts Herkommen und Gewohnheit etwas stärker. Die Spielzeuge werden mannigfaltiger, doch bleiben sie immer noch sehr einfach. Man folgt damit unbewußt den Forderungen Lockes und Jean Pauls, nicht durch zu üppige Spielzeuge die Phantasie zu lähmen oder gar Langeweile und Begehrlichkeit anzuregen[616]). Zimmermann betont, daß das Landkind auch jetzt noch so genügsam blieb, selbst ein „Dreipfennigtrompetchen" ein Wunder zu nennen und davon beglückt zu sein[617]).

Der Bastelfreude und Erfindungslust gibt man dabei noch immer so großen Spielraum, daß das Bauernkind der Bürger- und Adelsjugend weit überlegen bleibt[618]). Dadurch werden die Kinder weiterhin vielseitig angeregt und zugleich auf zwanglose Art zur Arbeit erzogen. Sie sehen viel mehr als das Stadtkind die Dinge entstehen, gewinnen daraus sehr eindringliche Vorstellungen und einen praktischen Blick für das Gegenständliche in Natur und Arbeitswelt.

Überblicken wir die häusliche Erziehung im ganzen, so zeigt sich der Wandel in der Spielbewertung und -verwendung am deutlichsten bei Adel und Bürgertum; weil diese Stände bisher am unkindlichsten und einseitigsten erzogen. Das Bauerntum macht nur wenig Veränderungen durch, da es dem Kinde schon die natürlichsten und kindlichsten Lebens- und Spielmöglichkeiten bietet. Es ist bezeichnend, daß Locke, Rousseau und die Philanthropen die anderen Stände auch in Bezug auf das Spiel dem ländlichen Zustande möglichst annähern möchten. Wenig Sinn hat das Bauerntum für die humanistische Idee einer idealen, ganzheitlichen Menschengestaltung. Wo es Neuerungen mitmacht, folgt es mehr unbewußt den pädagogischen Zeiterfordernissen. Es ist daher schwer, den Einfluß pädagogischer Gedanken einzeln klar nachzuweisen.

---

[615]) Claus Harms, a. a. O. S. 9 und W. Harnisch „Mein Lebensmorgen". Herausgegeben von H. E. Schneider. Berlin, 1865, S. 39.

[616]) Fr. Paulsen, a. a. O. S. 75, 69. Fr. M. Felder „Aus meinem Leben". Herausgegeben von A. E. Schönbach. Wien, 1904, S. 20/21, 45/46.

[617]) R. S. Zimmermann „Erinnerungen eines alten Mannes". München, 1884, S. 16/17.

[618]) Fr. Paulsen, a. a. O. S. 76.

Für die gesamte häusliche Erziehung ist zu sagen: die Zucht wandelt sich aus einer autoritären, fast militärischen Strenge in eine straffe, aber väterliche Führung. Zuweilen gewährt man zuviel Freiheit auch im Spiel. Das Verständnis für kindliche Eigenart ist im Wachsen, wenn auch die Erkenntnis einer stufenmäßigen Entwicklung des Kindes noch gering ist. Es sei nur an die oft verfehlte Jugendlektüre, die verfrühten Theaterbesuche und Tanzkurse erinnert.

Am schnellsten setzt sich natürlicher Weise die Forderung einer körperlichen Erziehung durch das Spiel durch. Auch der Gedanke der Erholung, Abhärtung und pädagogisch planmäßigen Ausbildung des Körpers durch Spiele ist in der Erziehung vor allem des Adels und der Bürgerkreise sehr bald anerkannt.

Die Bedeutung des Spiels für die seelische Gestaltung des Zöglings wird dagegen weniger untersucht. Man erwähnt wohl etwa den Einfluß der Spiele auf Sinne und Gemüt der Kinder oder stellt die allgemeine Forderung, daß Kinder durch Spiele fröhlich gemacht werden sollen, man beschränkt sich jedoch auf diese Teilgebiete. Die Frage, welche Rolle das Spiel in der ganzheitlichen, d. h. leibseelischen Gestaltung des Kindes spielt, finden wir nirgends erörtert.

Die Erkenntnis für den sozialerziehlichen Wert des Spiels ist bei Adel und Bürgertum stark gewachsen.

II. Die öffentliche Erziehung

Grundsätzlicher und umfassender als bei der Hauserziehung ist die praktische Auseinandersetzung mit dem Spielgedanken bei Schulen und sonstigen öffentlichen Erziehungsanstalten, da die öffentliche Erziehung notwendig klare, ins einzelne gehende Leitlinien braucht.

Am stärksten zeigt sich der Umschwung bei der bisher vorwiegend pietistischen Waisenerziehung, da hier nicht nur geschlossene Anstaltserziehung bestand sondern außerdem die besonderen Rücksichten auf Eltern und sonstige Erzieher wegfallen konnten. Einige Beispiele mögen das belegen.

Im Waisenhaus Langendorf bei Weißenfels, einer pietistischen Gründung, galt das Spiel zunächst als sündhafte Betätigung. Der Gründer selbst bedauert, daß er seine Jugend „mit dem sündlichen Tanzen, Spielen und anderen schädlichen Lüsten und Torheiten der Welt zugebracht und verderbt" hat[619]). Seine Zöglinge sollten sich außer der Schulzeit vor allem mit religiösen Übungen und mit Arbeit[620]) beschäftigen. Höchstens eine sittsame Rekreationsstunde für Leib und Gemüt war täglich gestattet[621]). Laufen und Rennen war verpönt. Selbst diese geringe Spieltätigkeit wurde aber im Grunde als überflüssig angesehen. Voll Stolz sagt Buchen einmal von seinen

---

619) „Nachricht von dem Wayſen-Hauſe bey Weißenfels an Langendorff gelegen". X. Fortsetzung, 1734.

620) „Nachricht etc." I. Teil. Leipzig, 1721, S. 70.

621) Ebenda, S. 35.

622) Ebenda, S. 121.

Zöglingen, daß einige unter ihnen die Freistunde selbst „zu unserer großen Freude und Bestärkung zum Singen und Beten anwenden“ [623]). Die Freistunden verbrachten die Kinder bei guten Wetter auf dem Platz, oft wurde aber auch Vokal-Musik getrieben [624]).

Wesentlich anders war das Bild um die Jahrhundertwende. Unter dem Einfluß des Philanthropismus, insbesondere von Gutsmuths, setzen sich Leibesübungen und Spiele gründlich durch. Bethmann schreibt darüber: „Das Turnen fand am 18. Juli 1816 Eingang. Bald konnte der Turnplatz durch den in Schnepfenthal bei Gutsmuths ausgebildeten Turnlehrer John eröffnet werden. Nach Angabe von letzterem und von Jahn und Eiselen erbaute man ein Turngerüst. Kopfschüttelnd ging mancher an der Anstalt vorüber, wenn man die Knaben die „höchst gefährlichen Übungen“ ausführen sah. Der Meister von Schnepfenthal aber hatte an der frischen fröhlichen Arbeit auf dem Langendorfer Turnplatz, der einer der ersten Turnplätze Deutschlands ist, seine Freude und schenkte der „trefflichen Anstalt“, wie er sie nannte, sein „Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes“ [625]).

Ähnlich berichtet Stolzenburg über das Bunzlauer Waisenhaus. Auch hier ändert sich unter dem Einfluß der Philanthropen die Erziehung vollständig [626]). Im Jahre 1803 kam z. B. zu den Leibesübungen das Baden im Freien und das Schlittschuhlaufen hinzu [627]). 1815 macht der Direktor der nunmehrigen höheren Bürgerschule nach Pestalozzis Ideen die Leibesübungen zum Unterrichtsfach. Unter Nr. 10 seines Planes führt er an: „Gymnastik, körperliche Geschicklichkeit erzielend — Stärke und Gewandtheit im glücklichen Verein“ [628]).

Das Interesse haftet jedoch überall mehr an der Ausbildung des Körpers; im übrigen zog man ernste Beschäftigung, handwerkliche und gärtnerische Arbeit vor. Abgelehnt wurde vor allem der philanthropische Grundsatz des spielenden Lernens. Stolzenburg schreibt dazu: „Dem philanthropischen Grundsatze, daß der Unterricht der Jugend zu einem leichten und angenehmen Spiel gemacht werden müsse, ist während dieser ganzen Zeit im Bunzlauer Waisenhause nicht gehuldigt, vielmehr mit Entschiedenheit hervorgehoben worden, daß das Bestreben auf eine gediegene, gründliche wissenschaftliche Bildung gerichtet sei, bei deren Erwerbung schon die Jugend zu der hingebenden Treue in Ausübung der späteren Berufspflichten die Energie des Geistes und der Gewöhnung stätiger Ausdauer sich zugleich aneignen sollte“ [629]). Dies alles lerne man aber nicht im Spiel.

Ähnlich wie in Bunzlau verlief die Entwicklung im Waisenhaus Halle, das im gleichen Geiste geführt wurde [630]). Besonders

[623]) „Nachrichten etc.“ Bd. I. Leipzig, 1721, S. 73.
[624]) Landwaisenanstalt Langendorf. Weißenfels, 1910, S. 17. (Festschrift.)
[625]) L. Bethmann „Landwaisenanstalt Langendorf“. Langendorf, 1910.
[626]) W. A. H. Stolzenburg „Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses“. Breslau, 1854, S. 56 und 93.
[627]) Ebenda, S. 197.
[628]) Ebenda, S. 225 und 240.
[629]) Ebenda, S. 133.
[630]) Ebenda, S. 100.

Aug. Herm. Niemeyer hat das körperliche Spiel sehr gepflegt. Er stützt sich bewußt auf Rousseau und die Philanthropen. Daneben sind Handarbeiten sehr geschätzt Die Beziehungen der Körperspiele zum Seelischen werden schon beachtet. Niemeyer sagt z. B. „Außer dem wohltätigen Einfluß der Gymnastik auf Gesundheit, Stärke, Gewandtheit des Körpers, ist sie auch moralisch nicht ohne Nutzen“ [631]).

Sehr viel Beachtung finden bei ihm die geistigen Spiele, besonders solche, die Scharfsinn und Witz, also den Verstand bildeten. Rätsel, Scharaden, Logogryphen und Anagramme verlangte er sogar von den Kindern als Selbsterfindung [632]).

Die katholische Waisenerziehung macht einen ähnlichen Wandel durch. Die Armenerziehungsanstalt in Hofwyl, eine Gründung Fellenbergs, fordert 1813 unter dem Lockeschen Leitspruch „mens sana in corpore sano“ Spiele und Leibesübungen als Ergänzung der Arbeitsausbildung. Als einziger Zweck ist allerdings angeführt, den späteren Industrie- und Landarbeiter dadurch wendig und kräftig zu machen [633]). Weitergehende „philanthropische Träumereien“ werden abgelehnt [634]). Erst recht werden Gedanken einer ganzheitlichen humanistischen Bildung als „unzweckmäßig und abwegig“ zurückgewiesen. Fellenberg wehrt sich auch gegen den Wahn, „die Kinder alles wie im Spiel lernen zu lassen“. Er beruft sich auf Kant: „Das Kind soll spielen, soll wie der Erwachsene Erholungsstunden haben, aber es muß auch, wie dieser, arbeiten, d. i. solche Beschäftigungen vornehmen lernen, die an sich und wegen der dazu erforderlichen Aufbietung und Anstrengung der Kräfte, nichts weniger als angenehm sind. Es ist ohnedies schon ein besonderes Unglück für den Menschen, daß er, von Natur so sehr zur Trägheit und Untätigkeit geneigt ist“ [635]). Wir spüren hier noch den religiös weltfeindlichen Geist, der den Menschen als böse von Grund auf ansah.

Eine Anstalt, in der neben Gymnastik das Spiel ausgiebiger getrieben wurde, war auch das Waisenhaus in Hamburg. C. J. Kröger, ein Catechet an dieser Anstalt, beruft sich bewußt auf Gutsmuths[636]). Er stellt fest: „Überall, wo in Waisenhäusern Gymnastik betrieben wurde, fand ich die Waisen offen, frei, gesund und munter, z. B. in Bern, Frankfurt, Potsdam, Hamburg: hingegen da, wo dies nicht der Fall war, phlegmatisch, schläfrig, träge“ [637]). Nach seiner Ansicht wird mit der Pflege des Tätigkeitstriebes bei der Gymnastik auch die Erziehung, die mit ernster Beschäftigung arbeitet, gefördert. Freilich muß dieser Trieb erst langsam ausgebildet werden. Er sagt:

---

631) Aug. Herm. Niemeyer „Ausgewählte pädagogische Schriften“. Herausgegeben von Joh. Meyer. Langensalza, 1894, Teil I, S. 90.

632) Ebenda, S. 140.

633) E. Fellenberg „Darstellung der Erziehungsanstalt in Hofwyl“. Aarau, 1813, S. 44 f.

634) Ebenda, S. 13.

635) Chr. Fr. Lange „Feldgärtnerei-Kol. oder Ländl. Erzieh. A. für Armenkinder“. Leipzig, 1836/37, 1. Teil, S. 128.

636) J. C. Kröger „Archiv für Waisen- und Armenerziehung“. Hamburg, 1825, S. 190 und 193.

637) Ebenda, S. 191.

„Ich habe selbst Waisen gesehen, denen der Spielplatz bloß ein Ruheplatz war, die lieber schliefen als sich bewegten“ [638]).

Auch das völlig freie Spiel wird von ihm gefordert. Zu diesem Zwecke verlangt er für jedes Waisenhaus einen Platz oder Garten, groß genug, um den Kindern freien Spielraum zu gewähren [639]). Spielsachen sollen größtenteils selbst gefertigt werden [640]). Diese Arbeit macht die Spielzeuge lieb.

Die Waisenhäuser, die in sich öffentliche und Familienerziehung vereinigen müssen, zeigen den pädagogischen Umschwung am deutlichsten. Im wesentlichen sind es Ideen Lockes, Rousseaus, Pestalozzis und der Philanthropen, die sie vertreten. Von der humanistisch-romantischen Spielauffassung ist noch nichts zu bemerken. Da die Waisenhäuser den Zögling möglichst praktisch, bescheiden und fromm erziehen wollen, ist dies verständlich. Trotz vieler Neuerungen bleibt die pietistische Grundhaltung die beherrschende.

Von den öffentlichen Schulen scheidet die Volksschule für unsere Betrachtung aus. In ihr herrschen noch durchaus pietistische Grundsätze. Da die Kinder, soweit es ihre Arbeit zuließ, daheim dem Spiel nachgehen konnten, bestand auch kein pädagogisches Bedürfnis, sich mit diesen Fragen zu befassen. Unterricht und Ausbildung der Lehrer waren zudem so schlecht, daß man dies auch nicht konnte [641]). Erst allmählich wächst aus den Lehrerbildungsanstalten heraus das Verständnis für den Wert des Spiels. Im Jahre 1796 enthält z. B. der Lektionsplan des Seminars von Weißenfels zum ersten Mal die Rubrik „anständige Vergnügungen“. Gemeint sind Spiele [642]). Scherze und Spiele gestattete auch Dinter seinen Seminaristen [643]). Er lehrte sie, selbst mit Kindern fröhlich zu spielen [644]) und benutzte das Spiel schon zu unterrichtlichen Zwecken [645]).

Schneller setzen sich die Spiele an den mittleren und höheren Lehranstalten durch, besonders wieder bei Anstalten mit Internatsbetrieb.

Voran standen die Philanthropen selbst. Bei ihnen ging ja gerade Theorie und Praxis Hand in Hand. Aus dem Reisebericht Schummels wissen wir, wie ausgedehnt in Dessau Leibesübungen und Körperspiele getrieben wurden. Basedow benutzte nach seinem eigenen Bericht drei Stunden täglich zum regelmäßigen Vergnügen in Bewegung, als Tanzen, Reiten, Fechten, Musik usw. [646]). Wir hören

[638]) Ebenda, S. 166.
[639]) Ebenda, S. 192.
[640]) Ebenda, S. 192/193.
[641]) Vgl. hierzu: K. G. Schmidt „Das Schulwesen der Diözese Weißenfels. Weißenfels, 1826. K. Biedermann „Deutschlands geistige, sittliche und gesellige Zustände im 18. Jahrh.“ Leipzig, 1880, Bd. 1, S. 485. F. E. v. Rochow „Geschichte meiner Schulen“. Leipzig, 1890, S. 5 f. Otto Behr „Triebeser Schulchronik“. Schleiz, 1903.
[642]) E. Börner „Die Entw. d. Sächs. Volksch. im 18. J.“ Schönefeld, 1884, S. 32.
[643]) „Dinters Leben von ihm selbst beschrieben“. Plauen, 1860, S. 223.
[644]) Ebenda, S. 233.
[645]) Ebenda, S. 233.
[646]) J. B. Basedow „Das in Dessau errichtete Philanthropinum“. Eine Schule der Menschenfreundschaft. Leipzig, 1774, S. 17.

von einem großen Spielfest bei Dessau[647]). Die stark unterrichtliche Verwendung des Spiels wurde bereits erwähnt. In Schnepfenthal lagen die Verhältnisse ähnlich. Hier wurde das Körperspiel unter Gutsmuths zu einer völligen Wissenschaft ausgebildet. Allzuviel Spielerei lehnt Salzmann allerdings ab.

Ein charakteristisches Beispiel ist auch die Anstalt zu Marschlins. Leibliche und seelische Erziehung, Einzel- und Gemeinschaftserziehung, natürlich auch die Unterrichtsarbeit sind dort weitgehend mit dem Spiel in Verbindung gebracht.

Man stählt den Körper durch Märsche, Zeltlager, Leibesübungen usw. Man huldigt unter streng pädagogischer Leitung und Aufsicht eifrig dem freien Spiel und der Gymnastik[648]). Spielstunden gibt es täglich von $^1/_2$ 1 Uhr bis 3 Uhr und von $^1/_2$ 6 Uhr bis 7 Uhr, im Winter von $^1/_2$ 1 Uhr bis 3 Uhr[649]).

Die geistige Bildung sollen Spiele, wie Logierspiel, Schachspiel u. a. fördern[650]). Alle Spiele sind bereits nach ihrer Bedeutung für die einzelnen Seelengebiete geordnet und werden demgemäß bewertet[651]). Den Unterricht unterstützen die bekannten Kommandierspiele, Wörterlotterien u. a.[652]).

Auch der sittlichen Erziehung, besonders der Sozialerziehung, schenkt man Beachtung. Zänker werden vom Spiel ausgeschlossen, immer ist Erziehung zu „Gefälligkeit, Sanftmut, Verträglichkeit, Beseitigung von Eigensinn, Zorn, Empfindlichkeit und Neid" wichtiges Ziel aller Gemeinschaftsspiele[653]). Auf fröhliches Zusammenspiel wird geachtet, weil Freude anregt zum Schaffen[654]).

Auch die übrigen Anstalten müssen dem neuen Geist Rechnung tragen. Kennzeichnend dafür ist die Hohe Karlsschule in Stuttgart. Reiten, Fechten und Tanzen, sowie auch Marschieren und Exerzieren waren dort schon immer gepflegt worden. Neu und bemerkenswert aber sind die zahlreichen Spiele, die man nun in den Freizeiten erlaubt und deren Einführung Reinhold Stahlacker ausdrücklich dem philanthropischen Einfluß zuschreibt[655]).

Für diese Spiele hielt man geeignete Spielplätze bereit. H. Wagner schreibt in seiner „Geschichte der Hohen Karlsschule": „Die großen Höfe zwischen den Flügeln, in welchen sich die Schlafsäle befanden, boten einen hinlänglichen Raum für die Spiele in den Freistunden dar, die vorzüglich im Ballschlagen und dem beliebten Spiel aux barres bestand"[656]).

---

[646]) H. Wagner „Geschichte etc." S. 158.
[647]) Ebenda, S. 40.
[648]) „Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollst. Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropinum zu Marschlin". Frankfurt, 1776, S. 13 ff.
[649]) Ebenda, S. 231.
[650]) Ebenda, S. 343, 358 f.
[651]) Ebenda, S. 360 ff.
[652]) Ebenda, S. 326.
[653]) Ebenda, S. 316.
[654]) Ebenda, S. 321.
[655]) R. Stahlacker „Geschichte der Lateinschulen Altwürttemb. u. Gesch. d. hum. Schulw. in Württ." Stuttgart, 1927, Bd. 3, S. 90. Heinrich Wagner „Gesch. d. Hohen Karlsch." Würzburg, 1856, Bd. 1, S. 152.

Man gewährte aber nicht nur dem Körper Entspannung und Erholung, sondern sorgte auch für die Bildung von Geist und Gemüt. Wagner bezeichnet als die höchste Stufe der Spiele diejenigen, die durch ihre Eindrücke zugleich für Verstand, Herz und Geschmack bildend sind. Er betont, daß es „an solcherlei Erheiterungen und Ergötzlichkeiten in der Carls-Akademie nie, und am wenigsten bis zum Jahre 1784 gefehlt" habe [657]).

Große Bedeutung sprach man in der Karlsschule auch dem Theater zu. Die Zöglinge besuchten nicht nur die Vorführungen, sie wirkten oft selbst mit [658]). Zwar war die lehrhafte Absicht dabei oft noch deutlich zu spüren, die Teilnahme des Hofes bezeugt aber doch, daß bereits künstlerische und unterhaltende Momente entscheidend gewesen sind.

Mindestens für die leibliche Erholung sorgt man auch anderwärts. Friedrich Wilhelm von Hoven schreibt über sich und seine Mitschüler: „Nachdem sie ihre Hauskleider angezogen hatten, begaben sie sich in Begleitung ihrer Aufseher in den akademischen Garten, in welchem sie zu allerlei körperlichen Übungen, Springen, Ringen, Ballspielen, Bauen ihrer Gärtchen, denn jeder Zögling hatte sein eigenes, Gelegenheit hatten" [659]). In Braunschweig verlangt eine Schulordnung von 1786: „Hauptsächlich suche man die Eleven vom Kartenspielen zu entfernen und ihnen dagegen Bewegungen und Übungen in freier Luft angenehm zu machen, hierbei ist aber, und besonders beim Baden, welches überhaupt nicht ohne die strengste Behutsamkeit zu gestatten ist, Vorsicht und Sittsamkeit zu empfehlen und zu erhalten" [660]).

Spielplätze mehren sich. Dinter erzählt aus derselben Zeit: „Zwischen der Schule und der Mulde lag eine nicht breite Grasfläche, auf welcher jede Klasse ihren kleinen Erholungsplatz hatte, und kein Schüler durfte auf dem Spielplatz einer Klasse verweilen, zu der er nicht gehörte. Die Lehrer wohnten in der Stadt. Aber einer derselben zog mit den Kollegen abwechselnd eine Woche lang in die sogenannte Inspektionsstube, von welcher aus er alle vier Spielplätze beständig übersehen konnte, so daß die Schüler stets unter Aufsicht waren" [661]).

Auch in Württemberg stellt man 1793 die entschiedene Forderung nach Spielplätzen [662]). Rektor Kauffmann wird um 1800 besonders gelobt, weil er selbst außer der Schulzeit mit den Zöglingen Leibesübungen und Spiele trieb, um die sich bekanntlich die alte Lateinschule kaum gekümmert hatte.

Überall beobachten wir auch im öffentlichen Schul- und Erziehungswesen Lockerung der strengen Schulautorität und wachsendes Verständnis vor allem für die körperliche Entwicklung der Kinder.

---

[657]) Ebenda, S. 155.
[658]) Ebenda, S. 310.
[659]) „Biographie des Fr. W. von Hoven". Nürnberg, 1840, S. 31.
[660]) Fr. Koldewey „Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828". Berlin, 1886, S. 435.
[661]) Dinter, a. a. O. S. 36.
[662]) R. Stahlacker, a. a. O. S. 134.

Der Erholungswert des Spiels wird allgemein anerkannt, da die Schäden der bisher körperfeindlichen Pädagogik viel offensichtlicher als in der Familienerziehung hervortreten. Auch von der Wichtigkeit für die leibliche Ertüchtigung ist man rasch überzeugt. Selbst der Einfluß des Spiels auf die Seele vor allem in Bezug auf die geistige und sittliche Erziehung, ist stärker in Betracht gezogen als in der Hauserziehung . Die Erkenntnis der Bedeutung des Spiels für eine ganzheitliche Bildung des Kindes bricht sich aber auch hier erst viel später Bahn. Man bleibt in Teilergebnissen stehen. Nur die einzelnen Folgerungen werden gründlicher gezogen.

Eine Pädagogik, die sich auch mit dem Kleinkind befaßt und damit das Spiel als Lebens- und Bildungsform des totalen Menschen in seiner ureigenen Bedeutung begreiflich macht, kennt auch die öffentliche Erziehung dieser Zeit noch nicht. Erst die jahrzehntelange pädagogische Arbeit der Kindergärten, die weitere Erforschung und ganzheitlich psychologische Begründung des Spiels, brachte für dieses Kernproblem der Spielpädagogik praktische Lösungen.

Literatur

1. Friedrich Adami „Luise Königin von Preußen". Berlin 1851.
2. Franz Freiherr von Andlaw „Mein Tagebuch". Frankfurt a. M. 1862.
3. Heinrich Anschütz „Erinnerungen aus dessen Leben und Wirken". Leipzig 1866 (Reclam).
4. E. M. Arndt „Erinnerungen aus dem äußeren Leben". Herausgegeben von Robert Geerds. Leipzig 1840 (Reclam).
5. Alfred Ritter von Arneth „Aus meinem Leben". Stuttgart 1893. Bd. 1.
6. Derselbe „Geschichte Maria Theresias". Wien 1870. 4 Bände.
7. M. Bacherler „Deutsche Familienerziehung in der Zeit der Aufklärung und Romantik". Stuttgart 1914.
8. Paul Bailleu „Königin Luise". Berlin 1908.
9. W. Bakitsch „Rousseaus Pädagogik". Leipzig 1874.
10. Paul Barth „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung". Leipzig 1925. 5. u. 6. durchges. Aufl.
11. Barthold „Niebuhr, Lebensnachrichten aus Briefen und Erinnerungen einer seiner nächsten Freunde". Hamburg 1838.
12. „Johann Bernh. Basedow. Ausgewählte Schriften" von Hugo Göring. Langensalza 1880.
13. J. B. Basedow „Das in Dessau errichtete Philanthropinum" (Eine Schule der Menschenfreundschaft). Leipzig 1774.
14. J. B. Basedow „Vorstellung an Menschenfreunde. Hamburg 1768." Herausgegeben von A. Richter (Neudruck pädagogischer Schriften). Leipzig 1893.
15. V. Batsch „Admiral Prinz Adalbert von Preußen". Berlin 1890.
16. Karoline Bauer „Verschollene Herzensgeschichten. Nachgelassene Memoiren". Bearbeitet von Karl Wellner. Berlin 1880. Bd. 1.
17. W. Baur „Prinz Wilhelm von Preußen". Hamburg 1889.
18. Otto Behr „Triebeser Schulchronik". Schleiz 1903.
19. Ferd. Bender „Elisabeth Prinzessin C. von Hessen". Darmstadt 1886. Bd. 1.
20. A. Fr. Berger „Felix Fürst zu Schwarzenberg". Leipzig 1853.
21. Gräfin Elise von Berstorff geb. Gräfin von Dernat „Ein Bild aus der Zeit 1789 bis 1835 aus ihren Aufzeichnungen". Berlin 1896. Bd. 1.
22. L. Bethmann „Landwaisenanstalt Langendorf" Langendorf 1910.
23. Karl Biedermann „Deutschlands politische, materielle und soziale Zustände im achtzehnten Jahrhundert". Leipzig 1880.
24. Karl Biedermann „Geistige, sittliche und gesellige Zustände im achtzehnten Jahrhundert". Leipzig 1867 und 1880. 2 Bände.
25. Franz Binder „Luise Hensel". Ein Lebensbild. Freiburg i. Br. 1885.
26. Hedwig von Bismarck „Erinnerungen aus dem Leben einer 95jährigen". Halle 1910.
27. Henriette von Bissing „Das Leben der Dichterin Amalie von Helwig geb. Freiin von Imhoff". Berlin 1889.
28. Selbstbiographie des Malers „Karl Blaas". Herausgegeben von Adam Wolf. Wien 1876.
29. A. Bliedner „Magister Röller". Leben eines Originals. Langensalza 1908.
30. „Friedrich Fröbels Theorie des Spiels". Herausgeg. v. Blochmann-Nohl-Weniger. Langensalza. Bd. 1. 1931.

31. Magnus Böhme „Deutsches Kinderlied und Kinderspiel". Leipzig 1897.
32. Böldicke „Methodus Lockio Baratieriana". Gegen 1740.
33. Emil Richard Börner „Die Entwicklung des Sächsischen Volksschulwesens im 18. Jahrhundert". Schönefeld 1884.
34. Konrad Borhek „Versuch eines Briefwechsels über das öffentliche Schulwesen und Erziehung". Halle 1783.
35. R. Bosse „Aus der Jugendzeit". Leipzig 1904.
36. Hermann von Boyen „Denkwürdigkeiten und Erinnerungen 1771 bis 1813. Stuttgart 1899. Bd. 1.
37. Ferd. von Brakel „Mein Leben". Köln 1905.
38. F. Brockerhoff „J. J. Rousseau. Sein Leben und seine Werke". Leipzig 1868. 3 Bände.
39. Brunn „Versuch einer Lebensbeschreibung Meyerottos". Berlin 1802.
40. Karl Brunner „Die Badischen Schulordnungen". Berlin 1902.
41. Frdr. Bruch „Kindheits- und Jugenderinnerungen". Straßburg 1889.
42. K. Bühler „Die geistige Entwicklung des Kindes". Jena 1929.
43. Gabriele von Bülow. Tochter Wilh. v. Humboldts. „Ein Lebensbild aus Familienpapieren Wilh. v. Humboldts und seiner Kinder." Berlin 1893.
44. A. Fr. Büsching „Unterricht für Informatoren und Hofmeister". Hamburg 1794. 2. Auflage.
45. J. H. Campe „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher". Hamburg und Wolfenbüttel 1785/87. Bd. 1 bis 16.
46. J. H. Campe „Sämtliche Kinder- und Jugendschriften". Braunschweig 1830. Bd. 1 bis 37.
47. L. Clausnitzer „Geschichte des Preußischen Unterrichtsgesetzes". Berlin 1876.
48. C. G. Carus „Erinnerungen und Denkwürdigkeiten". Leipzig 1865.
49. Fr. Eberh. Collin „Christliche Gedanken zu guter Kinderzucht in einigen Regeln und beigefügten Anmerkungen verfaßt". Halle 1732.
50. G. A. Cologza „Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels". Altenburg 1900.
51. Otto von Corvin „Erinnerungen aus meinem Leben". Leipzig 1880. Bd. 1.
52. Friedrich Creuzer „Aus dem Leben eines alten Professors". Leipzig 1848.
53. Karl Hermann Däbritz „Zur Geschichte der ehemaligen Katecheten- und Kinderlehrerschulen in der Diöcese Grimma". Grimma 1891.
54. Reinhard von Dalwigk „Erinnerungsblätter an Freiherrn von Dalwigk zu Lichtenfels". Mainz 1881.
55. Karl von Dencker „Generalfeldmarschall Erzherzog Albrecht von Österreich". Wien 1897.
56. Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen. Herausgegeben von Wilhelm Diehl. Berlin 1905.
57. J. F. K. Dilthey „Geschichte des Großherzoglichen Gymnasiums zu Darmstadt". Darmstadt 1829.
58. G. Dinter „G. Dinters Lebens". Plauen 1860.
59. M. Joh. Christ. Dolz „Die Rathsfreischule in Leipzig". Leipzig 1841.
60. Bernh. Dreier „Das katholische Gymnasium in Erfurt". Weida 1916.
61. Fr. W. Ebeling „Frdr. Ferd. Graf von Beust". Leipzig 1870. Bd. 1.
62. A. Ebrard „Lebensführung". In jungen Jahren. Gütersloh 1888.
63. Ferd. Graf Eckbrecht v. Dürckheim „Erinnerungen aus alter und neuer Zeit". Stuttgart 1887. Bd. 1.
64. Gerd Eilers „Meine Wanderung durchs Leben". Leipzig 1856. 1. Teil.
65. Max Enderlin „Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes". Langensalza 1907.
66. Franz Engelmann „Die geschichtliche Entwicklung der Schulaufsichts- und Lehrerbildungsfrage". Crefeld 1906.
67. Jakob von Falke „Lebenserinnerungen". Leipzig 1897.

68. Fr. M. Felder „Aus meinem Leben". Herausgegeben von A. E. Schönbach. Wien 1904.
69. Ferd. Feldigl „Sonnenblicke ins Jugendland". Urteile über Erziehung sowie Erinnerungen aus der Schul- und Jugendzeit hervorragender Personen. Freiburg i. Br. 1912.
70. E. v. Fellenberg „Darstellung der Armen- und Erziehungsanstalt in Hofwyl". Aarau 1813.
71. Richard Fester „Rousseau und die deutsche Geschichtsphilosophie". Stuttgart 1890.
72. Anselm Feuerbach „Ein Vermächtnis". Wien 1885.
73. M. Joh. Fr. Flattichs „Leben und Schriften". Herausgegeben von K. F. Ledderhose. Heidelberg 1873.
74. Ernst Förster „Aus der Jugendzeit". Berlin 1887.
75. Formey „La vie de Mr. J. Ph. Baratier". Utrecht 1741.
76. Derselbe „Medizinische Topographie Berlins". Berlin 1786.
77. A. H. Franckes „Pädagogische Schriften nebst den Darstellungen seines Lebens und seiner Stiftungen. Herausgegeben von D. G. Kramer. Langensalza 1885.
78. Oskar Frey „Über Spielzeuge als Erziehungsmittel". Sonderdruck Leipzig 1918.
79. Theodor Fritzsch „Ernst Christian Trapp". Sein Leben und seine Lehre. Dresden 1900.
80. Friedrich Fröbel „Die Menschen-Erziehung". Herausgegeben von Friedrich Seidel. Leipzig 1883.
81. Friedrich Fröbel „Das Kindergartenwesen". Herausgegeben von Friedrich Seidel. Leipzig 1883.
82. Julius Fröbel „Mein Lebenslauf". Stuttgart 1890.
83. Fulda „Charlotte von Schiller". Berlin 1878.
84. Josef Galland „Josef von Görres". Freiburg 1876.
85. Ernst Gehmlich „Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert". Nach Salzmanns Roman „Karl von Karlsberg". Langensalza 1894.
86. Jacob von Gerlach „Ernst Ludwig von Gerlach". Schwerin 1903. 1. Teil.
87. Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg. Geschichte der Stuttgarter Gelehrtenschule. Stuttgart 1920 und 1928. 3 Bände.
88. Wolfgang von Goethe „Dichtung und Wahrheit". Herausgegeben von Theodor Friedrich. Reclam Universum.
89. Goethes Werke. Herausgegeben von Karl Heinemann. Leipzig. 8. u. 11. Bd.
90. J. Fr. Goldbeck „Über die Erziehung der Waisenkinder". Hamburg 1781.
91. Joh. Christ. Gottsched „Gesammelte Schriften". Berlin 1902. Bd. 1 u. 2.
92. Derselbe „Die vernünftigen Tadlerinnen". Herausgegeben von Eugen Reischel. Berlin 1902. Bd. 1.
93. Karl Gros „Der Lebenswert des Spiels". Jena 1910.
94. Derselbe „Die Spiele der Menschen". Jena 1899.
95. W. Th. Günther „Die Waisen im Großherzogtum Sachsen-Weimar". Weimar 1825.
96. J. C. F. Guthsmuths „Gymnastik für die Jugend". Nach der Originalausgabe von 1793. Quellenbücher der Leibesübungen. Herausgegeben von Max Schwarze undd Wilh. Limpert. Dresden A. 1928. (Schnepfenthal 1793.)
97. Derselbe „Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst zum Selbstunterrichte nach Grundsätzen der Ital. Schule des Bernardi". Weimar 1798.
98. Derselbe „Kurzer Abriß der deutschen Gymnastik". Frankfurt a. M. 1818.
99. Derselbe „Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes". Herausgegeben von O. Schettler. Hof 1885.
100. Derselbe „Theoretisch-praktische Anweisung zur Ausbildung unseres Körpers durch Leibesübungen oder Lehrbuch der gymnastischen Künste". Stuttgart 1856.
101. Derselbe „Unterhaltungen und Spiele der Familien zu Tannenberg". Hof 1885.

102. J. C. L. Haken „Joachim Nettelbeck“ von ihm selbst erzählt. Leipzig 1863.
103. Fritz Halfter „Das Vermächtnis Friedrich Fröbels an unsere Zeit“. Leipzig 1926.
104. H. Hansjakob „Aus meiner Jugendzeit“. Stuttgart 1910.
105. Claus Harms, gewesenen Predigers in Kiel. Lebensbeschreibung verfasset von ihm selber. Kiel 1851.
106. Wilh. Harnisch „Mein Lebensmorgen“. Herausgegeben von H. E. Schneider. Berlin 1865.
107. K. E. Hasse „Erinnerungen aus meinem Leben“. Braunschweig 1893.
108. Paul Hassel „Aus dem Leben des Königs Albert von Sachsen“. Berlin 1898. Bd. 1.
109. Gustav Hecke „Systematisch-kritische Darstellung der Pädagogik John Lockes. Gotha 1898.
110. J. H. von Hefner-Alteneck „Lebenserinnerungen“. München 1899.
111. K. Th. von Heigel „König Ludwig II. von Bayern“. Stuttgart 1893.
112. Hugo von Helvig „Ludwig Freiherr von der Tann-Rathsamhausen“. Berlin 1882.
113. Ferd. Herbst „Aus dem Leben eines Priesters“. Augsburg 1842.
114. Wilh. Herbst „Joh. Heinr. Voß“. Leipzig 1872. Bd. 1.
115. „Herders Werke“. Herausgegeben von Theodor Matthias. Leipzig. 1. u. 2. Bd.
116. „Schulreden von Joh. Gottfried Herder“. Leipzig 1810. Neu herausgegeben von Herm. Michaelis. Leipzig (Reclam 4459 60).
117. Freiherr von Hertling „John Locke und die Schule von Cambridge“. Freiburg i. Br. 1892.
118. J. H. G. Heusinger „Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein“. Reutlingen 1802.
119. Paul Heyse „Jugenderinnerungen“. Berlin 1900.
120. Ludwig von Hirschfeld „Friedr. Franz II. Großherzog von Mecklenburg-Schwerin und seine Vorgänger“. Leipzig 1891. Bd. 1.
121. Ed. Hitzig „Aus Hoffmanns Leben und Nachlaß“. Berlin 1823.
122. S. F. W. Hoffmann „Fr. Jacobs Autobiographie verfaßt im Anfang des Jahres 1836“. Leipzig 1837.
123. „Denkwürdigkeiten des Fürsten Chlodwig zu Hohenlohe-Schillingfürst“. Herausgegeben von Fr. Curtius. Stuttgart 1906. Bd. 1.
124. Konstantin Holl „Die Jugend großer Frauen“. Freiburg i. Br. 1912.
125. „Biographie des Fr. W. von Hoven, von ihm selbst erzählt.“ Nürnberg 1840.
126. Friedrich Hurter „Geburt und Wiedergeburt“. Schaffhausen 1845.
127. Max Jähns „Jugenderinnerungen Karl Friedrichs von Klöden“. Leipzig 1874.
128. Joh. Janssen „Joh. Friedr. Böhmers Leben“. Freiburg 1868. Bd. 1.
129. Sylvester Jordan „Autobiographien“. In: „Grundlagen einer hessischen Gelehrten-, Schriftsteller- und Künstlergeschichte von K. W. Justi“. Marburg 1831.
130. J. Kant „K. U. II 156“. Herausgegeben von K. Vorländer. Leipzig 1929.
131. J. Kant „Kritik der Urteilskraft“. Reclam Leipzig. Bd. 1026 30.
132. Derselbe „Über Pädagogik“. Herausgegeben von Theodor Vogt. Langensalza 1878.
133. J. Kants Werke in 8 Büchern. Ausgewählt und Einleitung von Hugo Renner. Berlin B. 6.
134. Lorenz Kastner „Martin Deutlingers Leben und Schriften“. München 1875. Bd. 1.
135. Theodor Katerkamp „Denkwürdigkeiten aus dem Leben der Fürstin Amalie von Gallitzin geb. Gräfin von Schmettau. Münster 1828.
136. A. Kemmel „Ludwig Eichrodt“. Ein Dichterleben. Jahr 1895.
137. Justinus Kerner „Das Bilderbuch aus meiner Knabenzeit“. Stuttgart 1886.
138. Christoph Gottfried Klose „Handbuch für Frauenzimmer von Stande bei ihrem Eintritt in die Welt“. Breslau 1787.

139. H. L. Klostermann „Friedrich Fröbels Werdegang und sein Wirken als Knabenerzieher". 1927.
140. Peter Knoodt „Anton Günther". Wien 1889. Bd. 1.
141. A. Köllicker „Erinnerungen aus meinem Leben". Leipzig 1899.
142. Heinrich König „Auch eine Jugend". Leipzig 1852.
143. H. A. Köstlin „Josephine Lang". Sammlung musikalischer Vorträge. Herausgegeben von Paul Graf Waldersee. III. 26/27. Leipzig 1881.
144. Luise von Kobell „Franz von Kobell". Eine Lebensskizze. München 1884.
145. K. Koffka „Die Grundlagen der psychischen Entwicklung". Osterwieck 1925.
146. Fr. Koldewey „Braunschweigische Schulordnungen von den ältesten Zeiten bis zum Jahre 1828. Berlin 1886 und 1890. 2 Bände.
147. G. Kramer „Aug. Herm. Francke". Ein Lebensbild. Langensalza 1882.
148. A. F. Krause „Kurze und deutliche Anweisung zu nötiger und nützlicher Auferziehung und Unterrichtung der Jugend". Baudissin 1718.
150. Fr. Wilh. Krummacher „Eine Selbstbiographie". Berlin 1869.
151. Wilh. von Kügelgen „Jugenderinnerungen eines alten Mannes". Berlin.
152. Chr. Fr. Lange „Feldgärtnerei — Kolonien oder Ländliche Erziehungsanstalten für Armenkinder. Leipzig 1836/37. 2 Bände.
153. Gustav Lang „Geschichte der Stuttgarter Gelehrtenschule von ihren Anfängen bis zum Jahre 1806. Daraus: Geschichte der Joh. Schule zu Württemberg". Stuttgart 1928.
154. H. Lange „Theorie und Praxis der Erziehungsstrafe im 18. Jahrhundert. Halle 1932.
155. Landwaisenanstalt Langendorf, Festschrift. Weißenfels 1910.
156. Hans Lebeda „Locke und Rousseau als Erzieher". Berlin.
157. Lehrmittelwarte VII. „Vom Spiel." Sonderdruck Dresden 1907.
158. Lessings Werke in 6 Bänden. Mit biographischen Einleitungen von Moritz Brasch. Leipzig. 4. Band. (Hamb. Dram.)
159. Heinrich Leo „Meine Jugendzeit". Gotha 1880.
160. K. C. von Leonhard „Aus unserer Zeit in meinem Leben". Stuttgart 1854/56.
161. Alfred von Lindheim „Erzherzog Karl Ludwig 1833 bis 1896. Wien 1897.
162. „Fürstin Pauline zur Lippe und Herzog Fr. Chr. v. Augustenburg." Briefe aus den Jahren 1790 bis 1812. Leipzig 1903.
163. Berthold Liszmann „Klara Schumann". Leipzig 1902. Bd. 1.
164. F. A. Löwe „Denkwürdigkeiten aus dem Leben und Wirken des J. W. Rautenberg, Pastor zu St. Georg". Hamburg 1866.
166. Georg Lurz „Mittelschulgeschichtliche Dokumente Altbayerns einschl. Regensburg". Berlin 1908. 2 Bände.
167. Philanthropischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin in Marschlin. Frankfurt a. M. 1776.
168. C. Meetenius „Alexander Brauns Leben". Berlin 1882.
169. Friedrich Meinecke „Das Leben des Feldmarschalls Hermann von Boyen. Stuttgart 1896/99.
170. Ludwig Meinhardus „Ein Jugendleben". Gotha 1874. Bd. 1.
171. Alfred Meißner „Geschichte meines Lebens". Wien 1884.
172. E. Meyer „Karl Mauch. Lebensbild eines Afrikareisenden." Stuttgart 1895.
173. Mitteilung der deutschen Gesellschaft zur Erforschung vaterländischer Sprache und Altertümer. Leipzig 1877.
174. Muncker „Fr. Gottl. Klopstock". Geschichte seines Lebens und seiner Schriften. Stuttgart 1887.
175. „Lebensbilder der heimgegangenen Marie Nathusius geb. Scheele." Halle 1867.
176. Nachricht von dem Waysen-Hause bey Weißenfels an Langendorff gelegen. Leipzig 1721. 2. Teil. Forts. 1734.
177. Aug. Herm. Niemeyer „Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert". Halle 1801.

178. Aug. Herm. Niemeyers ausgewählte pädagogische Schriften. Herausgegeben von Joh. Meyer. Langensalza 1888 und 1894. 1. u. 2. Teil.
179. Frdr. J. Niethammer „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit". Jena 1808.
180. Friedrich Nippold „Erinnerungen aus dem Leben des General-Feldmarschalls Hermann von Boyen". Leipzig 1889.
181. Walter Nohl „Ludwig van Beethoven". Stuttgart 1927.
182. Hellmuth von Oertzen „Das Leben und Werke des Staatsministers Jaspar von Oertzen". Schwerin 1905.
183. Fr. Oetker „Lebenserinnerungen". Stuttgart 1877. Bd. 1.
184. Bernh. Overberg „Von der Schulzucht. Aus Anweisungen zum zweckmäßigen Schulunterricht". Herausgegeben von A. Richter. Münster 1773.
185. Fr. Otto „Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule". Leipzig 1871.
186. Ludolf Parisius „Leopold von Hoverbeck". Berlin 1897. Bd. 1.
187. L. Passarge „Ein ostpreußisches Jugendleben". Leipzig 1903.
188. Ludwig von Pastor „Leben des Freiherrn Max von Gagern, 1810 bis 1889". München 1912.
189. Jean Paul „Levana oder Erziehlehre". Herausgegeben von Rzesnitzek. Leipzig 1909.
190. Derselbe „Levana". Leipzig Reclam.
191. Derselbe „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht". 1882. Nr. 1 u. 2.
192. Fr. Paulsen „Aus meinem Leben". Jena 1910.
193. Derselbe „Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung". Leipzig 1906.
194. Derselbe „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten von Ausgang des Mittelalters zur Gegenwart". Leipzig 1897.
195. Fr. Pecht „Aus meiner Zeit". München 1894.
196. Perthes „Biographie des Pr. Geheimkriegsrats zu Königsberg Theodor Gottlieb Hippel" zum Teil von ihm selbst. Gotha 1801.
197. Derselbe „Lebensnachrichten über Bartholdy Georg Niebuhr". Hamburg 1838/39. Bd. 1.
198. Pestalozzis sämtliche Werke. Iserten 1818 26. Gesichtet, vervollständigt und mit erläuternden Einleitungen von L. W. Seyffarth. Brandenburg a. H. 1869/73. 18 Bände.
199. M. Pfannschmidt „D. C. G. Pfannschmidt „Ein deutsches Künstlerleben. Stuttgart 1896.
200. Otto Pfülpf „Bischof von Ketteler 1811/17". Mainz 1899.
201. Rudolf Prantl „Kinderpsychologie". Paderborn 1927.
202. Adolf Prümers „Zwölf Kinderlieder". Eine analytische Studie. Pädagogisches Magazin Heft 313. Langensalza 1907.
203. J. A. Pupikofer „Leben und Wirken von Joh. Jakob Wehrli". Frauenfeld 1857.
204. Elisabeth zu Putlitz „Gustav zu Putlitz". Berlin 1894.
205. Josef Rank „Erinnerungen aus meinem Leben". Wien 1896.
206. Karl von Raumer „Geschichte der Pädagogik". Gütersloh 1880. 3. Teil.
207. Karl von Raumers Leben von ihm selbst erzählt. Stuttgart 1866.
208. Elisa von der Recke. Herausgegeben von Paul Rachel. Leipzig 1900. Bd. 1.
209. W. Rein „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik". Langensalza 1899. Bd. 6.
210. Max Reischle „Das Spielen der Kindheit in seinem Erziehungswert". Göttingen 1897.
211. L. Rellstab „Aus meinem Leben". Berlin 1861. Bd. 1.
212. A. L. Reyscher „Erinnerungen aus alter und neuer Zeit etc." Freiburg 1884.
213. Fr. Eberhard von Rochow „Geschichte meiner Schulen". Leipzig 1890.
214. Hermann Römer „Nikolaus Graf von Zinzendorf". Gnadau 1900.

215. Amalie von Romberg „Vor hundert Jahren" Erinnerungen der Gräfin Sophie von Schwerin. Schwerin.
216. „Denkwürdigkeiten aus dem Leben des Generalfeldmarschalls und Kriegsministers Grafen von Roon". Breslau 1887.
217. Karl Rosenkranz „Von Magdeburg bis Königsberg". Berlin 1873.
218. J. J. Rousseau „Emil — oder Über die Erziehung". Leipzig-Kröner Verlag. 1. u. 2. Bd.
219. Otto Roquette „Siebzig Jahre". Darmstadt 1894.
220. Joh. Gottfr. Rüger „Geschichte und Beschreibung des Kurf. Sächs. Soldaten- und Knabeninstituts zu Annaburg". Leipzig 1787.
221. Ernst II. Herzog von Sachsen-Coburg-Gotha. Aus meinem Leben und aus meiner Zeit". Berlin 1887.
222. Paul Sakmann „Jean Jaques Rousseau". Berlin 1913.
223. Chr. Gotth. Salzmann „Etwas über die Erziehung" aus Ed. Ackermann. Ch. G. Salzmanns ausgewählte Schriften. Langensalza 1901.
224. Chr. Gotthelf Salzmann „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Bielefeld 1920. Schnepfenthal 1806.
225. Derselbe „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erz. der Kinder". Ein Buch fürs Volk von Chr. G. Salzmann. Schnepfenthal 1796. Herausgegeben von Schwenkow. Bielefeld und Leipzig 1920.
226. Derselbe „Ameisenbüchlein". Schnepfenthal 1806. Neu herausgegeben von Fritz Jonas. Bielefeld und Leipzig 1920.
227. Johannes Scherr „Deutsche Kultur- und Sittengeschichte". Leipzig 1887.
228. Derselbe „Blücher, seine Zeit und sein Leben". Leipzig 1887. 3 Bde.
229. Schillers Werke. Herausgegeben von Ludwig Kellermann. Leipzig und Wien.
230. B. Schlegel „Jung Stillings Lebensgeschichte". Leipzig. 2 Bände.
231. Joh. Ferd. Schlez „Gregorius Schlaghart oder die Dorfschule zu Langenhausen". Herausgegeben in Richters Neudruck päd. Schriften. Leipzig 1890.
232. K. A. Schmidt „Geschichte der Erziehung". 4 Bände.
233. K. G. Schmidt „Das Schulwesen der Diöcese Weißenfels". Weißenfels 1826.
234. Karl Schmidt „Geschichte der Pädagogik". Köthen 1883. 4. Auflage.
235. Louis Schneider „Aus meinem Leben". Berlin 1879.
236. Alfred Schober „Friedrich Fröbel als Führer zur Gegenwartspädagogik". Berlin 1925.
237. Joh. Schopenhauer „Jugendleben und Wanderbilder". Herausgegeben von W. Cosak. Danzig 1884.
238. K. Schrader „Die Erziehungstheorie des Philanthropinusmus". Langensalza 1928.
239. Joh. Friedr. von Schulte „Karl Fr. Eichhorn". Sein Leben und sein Wirken. Stuttgart 1884.
240. G. Schulze „Grundriß der Volksschulpädagogik". Rheydt 1890.
241. G. F. Schumacher „Genrebilder aus dem Leben eines siebenzigjährigen Schulmannes ernsten und humoristischen Inhalts; oder Beiträge der Sitten und des Geistes dieser Zeit." Schleswig 1841.
242. Henny Schumacher „Kindergarten und Kinderhaus" aus „Neue Hauswirtschaft". München 1930. Heft 1.
243. Tony Schumacher „Was ich als Kind erlebte". Leipzig 1901.
244. J. G. Schummel „Fritzens Reise nach Dessau". Leipzig 1776. Richters „Neudruck pädagogischer Schriften". Leipzig 1891.
245. J. G. Schummel „Spitzbart" eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert. Halle 1779.
246. G. Schwab „Biographie von Chr. Th. Schwab". Freiburg 1883.
247. Karl Schwartz „Landgraf Friedrich V von Hessen-Homburg". Rudolstadt 1878, Bd. 1.
248. Joh. Semler „Lebensbeschreibung von ihm selbst abgefaßt". Halle 1787. I. Teil.
249. Otto von Spazier „Jean Paul Richter". Ein biographischer Kommentar zu dessen Werken. Leipzig 1848. Bd. 1.

250. August Sperl „D. G. Chr. Aug. Bomhard". Ein Lebensbild aus der Zeit des Wiedererwachens der evangelischen Kirche in Bayern. München 1890.
251. G. Spieker „Die Hohenzollern und die Volksschule". Hannover 1882.
252. R. Stahlacker „Geschichte der Latein-Schule in Altwürttemberg, aus Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg". Stuttgart 1927.
253. Adolf Stahr „Aus der Jugendzeit". Schwerin 1870.
254. Paul Staude „Jeremia in Malerei und Dichtkunst". Päd. Magazin 316. Heft. Langensalza 1907.
255. Gustav W. Stenzel „G. A. H. Stenzels Leben". Gotha 1897.
256. G. Stephan „Die häusliche Erziehung in Deutschland während des 18. Jahrh. Wiesbaden 1891.
257. G. Stephan „Urkundliche Beiträge zur Praxis des Volksschulunterrichts im 18. Jahrhundert". Nossen 1889.
258. Hedwig Stoeckert „Der Wandel der Bildungsidee von Plato bis in die neuzeitliche Schulreform". Leipzig 1928.
259. W. A. H. Stolzenburg „Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses". Breslau 1854.
260. Strümpell „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart". Ein Überblick. Braunschweig 1843.
261. Heinr. W. Thiersch „Friedrich Thiersch Leben" 1784 bis 1830. Leipzig 1866.
262. H. W. Thiersch „Leben von Chr. H. Zeller". Basel 1876. 1. Bd.
263. W. Thilo „Preußisches Volksschulwesen". Gotha 1867.
264. E. Chr. Trapp „Versuch einer Pädagogik einer systematischen Darstellung der Ziele und Bestrebungen des Philanthropismus bis zum Jahre 1780. Herausgegeben von Theodor Fritzsch. Leipzig 1913.
265. Chr. Ufer „Über Kinderspiel und Kinderspielsachen". Langensalza 1901.
266. Oskar Vogelhuber „Geschichte der neuen Pädagogik in Leitlinien". Nürnberg 1926.
267. Carl Vogt „Aus meinem Leben". Stuttgart 1896.
268. O. von Wächter „Leben eines deutschen Juristen Karl Georg von Wächter". Leipzig 1881.
269. Albrecht Wachler „Franz Passows Leben und Berichte". Breslau 1839. Bd. 1.
270. Heinr. Wagner „Geschichte der Hohen Carls-Schule". Würzburg 1856. 3. Bd. Ergänzungsband 1858.
271. Weller „Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart". Päd. Mag. Heft 320. Langensalza 1908.
272. Hans Weil „Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips". Bonn 1930.
273. Chr. F. Weiße „Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes" II. 1784 92.
274. Derselbe „Selbstbiographie". Herausgegeben von E. Weiße und S. G. Frisch. Stuttgart 1806.
275. Derselbe „Kinderfreund" IV. Leipzig 1775.
276. Weitbrecht „Joh. Fr. Flattichs psychologische Beiträge zur Gymnasial Pädagogik des König. Gymn. in Stuttgart". Stuttgart 1873 und 1893.
277. Ernst Weyher „Abriß der geschichtlichen Entwicklung der preußischen Volksschulen". Breslau 1912.
278. Ernst Wichert „Richter und Dichter". Berlin 1899.
279. Julius Wigers „Aus meinem Leben". Leipzig 1905.
280. A. Wilbrandt „Aus der Werdezeit". Erinnerungen. Stutttgart 1907.
281. Wolke „Von der Einrichtung des Instituts" Päd. Unterhandlung. 7. Stück, 1778.
282. Adam Wolf „Marie Christine Erzherzogin von Österreich". Wien 1863, Bd. 1.
283. Beiträge zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in Württb. Herausgegeben von der Gruppe Württb. der Gesellschaft für die Erziehung und Schulgesetze. Berlin 1906.
284. Geschichte des hum. Schulwesens in Württemberg. Herausgegeben von der Württemb. Kommission für Landesgeschichte. Stuttgart 1912, Bd. 2, und Stuttgart 1920, Bd. 3.
285. Joh. Gottfr. Zeidler „Sieben böse Geister, welche heutigen Tages gutenteils die Küster oder sogenannte Dorfschulmeister regieren." Herausgegeben von Albert Richter. Leipzig 1892.
286. R. S. Zimmermann „Erinnerungen eines alten Mannes". München 1884.

Lebenslauf

Am 31. Dezember 1901 wurde ich, Franz, Albert, Kurt Hauck, evangelischer Konfession und deutscher Staatsangehöriger, als Sohn des Lebensmittelhändlers Albert Hauck und seiner Ehefrau Anna, geb. Pöhlitz, in Weißenfels a. S. geboren. Ostern 1908 bis 1916 besuchte ich die Bürgerschule meines Heimatortes. Nach kurzer Tätigkeit im städtischen Verwaltungsdienst trat ich im Herbst 1917 in die Weißenfelser Präparande ein. Oktober 1923 bestand ich die 1. Lehrerprüfung.

Nach dreijähriger fremdberuflicher Tätigkeit als staatlicher Kassenhilfsarbeiter studierte ich von Sommersemester 1927 bis Sommersemester 1933 mit Unterbrechungen an der Universität Halle Philosophie, Pädagogik, neuere Sprachen und Geschichte. Am 19. Dezember 1934 bestand ich das Rigorosum.

Meine Lehrer waren die Herren Professoren und Dozenten: Becker, Frankl, Heldmann, Hehlmann, Herzfeld, W. Holtzmann, Lintzel, Menzer, Mulertt, Ritter, v. Ruville, Science, Sommerlad, Utitz, Voretzsch, Weber, Weyhe, Wichmann und Ziehen.

Ganz besonderen Dank schulde ich Herrn Prof. Dr. Menzer, der die vorliegende Arbeit anregte und sie durch wertvolle Ratschläge und wohlwollende Anteilnahme freundlichst förderte.

Eduard Klinz Buchdruck-Werkstätten Halle (Saale), Dölauer Straße 14
Spezialdruckerei für wissenschaftliche Werke und Dissertationen